

Tilburg University

Dieptezicht in competentie management

Van Beirendonck, L.C.

Publication date:
2010

Document Version
Publisher's PDF, also known as Version of record

[Link to publication in Tilburg University Research Portal](#)

Citation for published version (APA):
Van Beirendonck, L. C. (2010). *Dieptezicht in competentie management: Integratie van een modernistische en postmodernistische visie*. Prismaprint.

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

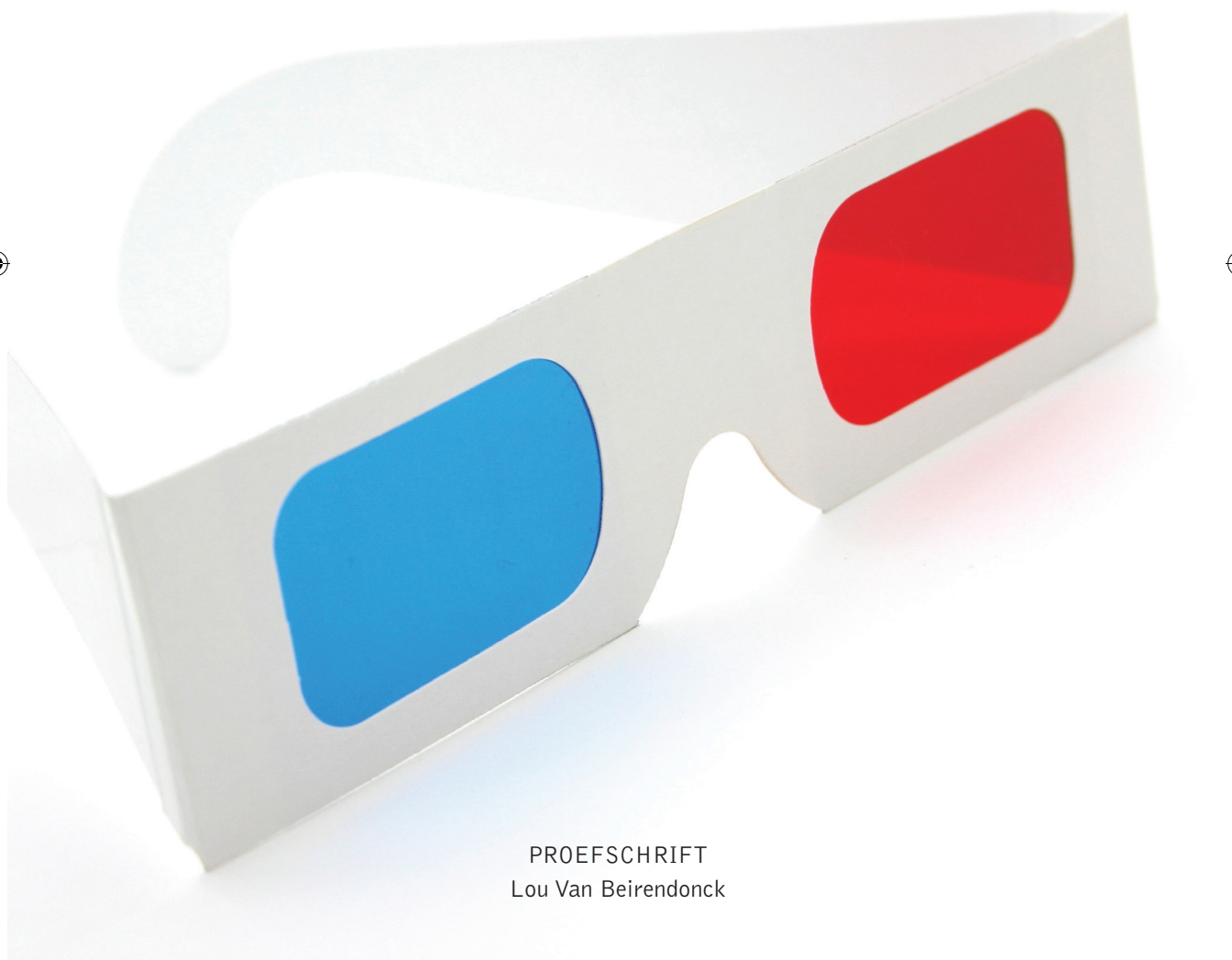
- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

DIEPTEZICHT IN COMPETENTIEMANAGEMENT

Integratie van een modernistische en postmodernistische visie



PROEFSCHRIFT
Lou Van Beirendonck

ISBN nummer 978-9078886-55-6

© 2010 Lou Van Beirendonck

Promotor

Prof. Dr. J. B. Rijsman

Omslagontwerp

Leen Lenaerts

Druk

PrismaPrint

Alle rechten voorbehouden. Behoudens de uitdrukkelijk bij wet bepaalde uitzonderingen mag niets van deze uitgave worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand of openbaar gemaakt, door middel van druk, fotokopie, microfilm, of op welke andere wijze dan ook, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

DIEPTEZICHT IN COMPETENTIEMANAGEMENT

Integratie van een modernistische en postmodernistische visie

PROEFSCHRIFT

ter verkrijging van de graad van doctor aan de Universiteit van Tilburg, op gezag van de rector magnificus, prof. dr. Ph. Eijlander, in het openbaar te verdedigen ten overstaan van een door het college voor promoties aangewezen commissie in de aula van de Universiteit op woensdag 17 maart 2010 om 16.15 uur door

Lodewijk Constant Van Beirendonck
geboren op 13 oktober 1960 te Mortsel, België.

Promotor
Prof. Dr. J. B. Rijsman

DIEPTEZICHT IN COMPETENTIEMANAGEMENT

Integratie van een modernistische en postmodernistische visie

| | |
|---|-----------|
| Samenvatting / Summary | V |
| Woord vooraf | IX |
| HOOFDSTUK 1 Competentiemanagement | 1 |
| 1.1 Wat is competentie management? | 2 |
| 1.2 De antecedenten van competentie management en de huidige stand van zaken | 6 |
| 1.2.1 Van personeelsbeheer tot competentie-geïnspireerd HRM | 6 |
| 1.2.2 Overheden en bedrijven onder druk van de wereldeconomie | 7 |
| 1.2.3 De rol van assessment centers | 9 |
| 1.2.4 Hoe ver staan we met competentie management? | 10 |
| 1.2.5 Competenties in het hoger onderwijs | 14 |
| 1.3 Competentiemanagement: voordelen, weerstanden, kritiek | 17 |
| 1.3.1 Waarom voeren organisaties CM in? | 17 |
| 1.3.2 Wie heeft er belang bij competentie management? | 18 |
| 1.3.3 Weerstanden bij het invoeren van competentie management | 19 |
| 1.3.4 Kritiek op competentie management | 20 |
| 1.4. En wat nu? | 22 |
| HOOFDSTUK 2 Wetenschapsfilosofische benaderingen en hun hedendaagse toepassingen in management | 25 |
| 2.1 Modernistische wetenschapsfilosofieën | 26 |
| 2.1.1 Het empirisme | 27 |
| 2.1.2 Het behaviorisme | 28 |
| 2.1.3 Het cognitivisme | 29 |
| 2.2 Postmodernistische wetenschapsfilosofieën | 30 |
| 2.2.1 Het constructivisme | 31 |
| 2.2.2 Het sociaal-constructionisme | 33 |
| 2.3 Actuele tendensen in de psychologie en in de managementpraktijk | 39 |
| 2.3.1 Positieve psychologie | 39 |
| 2.3.2 Appreciative Inquiry | 40 |
| 2.3.2.1 Wat is Appreciative Inquiry? | 40 |
| 2.3.2.2 De acht axioma's, de vijf basisprincipes en de vier onderzoeksfases van Appreciative Inquiry | 41 |
| 2.3.2.3 Geen problem solving | 46 |
| 2.3.2.4 Appreciative Inquiry is generativiteit | 48 |
| 2.3.2.5 Appreciative Inquiry is participatie | 49 |

| | |
|---|-----------|
| 2.3.2.6 Voor- en nadelen van Appreciative Inquiry | 49 |
| 2.3.3 Het belang van 'de relationele praktijk' | 52 |
| 2.3.4 Talentmanagement | 55 |
| 2.3.4.1 Wat is talentmanagement? | 55 |
| 2.3.4.2 Wat is een talent? | 57 |
| 2.3.4.3 Waarderen van talenten | 59 |
| 2.4. Samengevat | 59 |
| HOOFDSTUK 3 Dieptezicht in competentie management | 61 |
| 3.1 Onderliggende principes van hedendaags competentie management | 62 |
| 3.2 Een andere invalshoek | 63 |
| 3.3 Een geïntegreerd model: de paarse benadering of 'Purple Brain' | 65 |
| HOOFDSTUK 4 De eigen aard van competenties en talenten | 71 |
| 4.1 Over competenties | 72 |
| 4.2 Competenties als construct | 74 |
| 4.3 Talenten als construct | 77 |
| 4.4 Over onderliggende eigenschappen | 77 |
| 4.5 Competenties volgens het cognitivisme en het sociaal-constructionisme | 78 |
| 4.6 Competenties en talenten kleuren paars | 79 |
| HOOFDSTUK 5 Implementeren van competentie management | 81 |
| 5.1 Twee implementatiestrategieën | 82 |
| 5.2 Het opstellen van competentieprofielen | 85 |
| Case 1: Een voorbeeld van vernieuwde praktijk | 88 |
| 5.3 Als de implementatie van competentie management paars kleurt | 91 |
| HOOFDSTUK 6 Beoordelen van competenties | 93 |
| 6.1. Inleiding | 94 |
| 6.2 Assessment Centers | 96 |
| 6.2.1. Wat is een Assessment Center? | 96 |
| 6.2.2. Resultaten van empirisch onderzoek | 97 |
| 6.2.2.1 Predictieve validiteit | 97 |
| 6.2.2.2 Constructvaliditeit | 102 |
| 6.2.2.3 Rationele beslissingsregels en intuïtieve scores | 103 |
| 6.2.2.4 Empirische onderzoeksresultaten over participatie in assessment | 105 |
| 6.2.3. Initiatieven tot vernieuwde praktijk | 106 |
| Case 1: Wat leren we van Metallica? | 110 |
| Case 2: Samenstelling van Raden van Commissarissen bij Rabobank | 114 |

| | |
|--|------------|
| Case 3: Assessment van eindkandidaten voor de functie van CEO voor de bedrijvengroep Dockx | 119 |
| Case 4: Promotie-assessment voor een managementfunctie bij Quintessence Consulting | 122 |
| 6.2.4. Onderzoek naar de kwaliteit van de relationele praktijk van Assessment Centers | 125 |
| 6.2.5. Samengevat: Purple Brain in Assessment Centers | 134 |
| 6.3. Development Centers | 137 |
| 6.3.1. Wat zijn Development Centers? | 137 |
| 6.3.2. Bevindingen uit onderzoek: de effectiviteit van development centers | 138 |
| 6.3.3. Initiatieven tot vernieuwde praktijk | 139 |
| Case 1: Het design van een development programma voor een bank | 139 |
| Case 2: Development Centers bij Huntsman | 140 |
| 6.3.4. Samengevat: Purple Brain in Development Centers | 142 |
| 6.4. 360° feedback | 143 |
| 6.4.1. Wat is 360° feedback? | 143 |
| 6.4.2. 360° feedback als paars instrument | 143 |
| 6.5. Het gedragsgericht interview | 145 |
| 6.5.1. Wat is het gedragsgericht interview? | 145 |
| 6.5.2. Het gedragsgericht interview als paars instrument | 145 |
| 6.6. Self-assessment | 146 |
| 6.6.1. Wat is self-assessment? | 146 |
| 6.6.2. De paarse benadering voor self-assessment | 146 |
| 6.7. Peer-assessment | 147 |
| 6.7.1. Wat is peer-assessment? | 147 |
| 6.7.2. Peer-assessment volgens de paarse benadering | 147 |
| 6.8. Het portfolio | 148 |
| 6.8.1. Wat is een portfolio? | 148 |
| 6.8.2. Portfolio als paarse methodiek | 148 |
| 6.9. Dialogeren over competenties | 149 |
| 6.9.1. Wat is de Qviewmaster®? | 149 |
| 6.9.2. Een paars instrument | 150 |
| HOOFDSTUK 7 Het geven en krijgen van feedback | 151 |
| 7.1 Feedback in aansluiting op competentie-assessment | 152 |
| 7.2 Het effect van feedback | 154 |
| 7.3 Het stimuleren van feedbackzoekend gedrag | 155 |
| 7.4 Feedback in sociaal-constructionistisch perspectief | 157 |
| 7.5 Als feedback paars kleurt | 158 |
| HOOFDSTUK 8 Contextrijk ontwikkelen van competenties en talenten | 161 |
| 8.1 Ontwikkelen van competenties op basis van een vooropgesteld profiel | 162 |

| | |
|---|-----|
| 8.2 Van een traditionele naar een nieuwe manier van leren | 165 |
| 8.3 Als ontwikkeling paars kleurt | 168 |
| Case: Hoe met een sociaal-constructionistisch vormingsprogramma voor leidinggevenden getracht wordt ook de organisatiecultuur te veranderen: Het Vitruvius-project. | 170 |

HOOFDSTUK 9 Purple Brain in Competentiemanagement: aanzet voor een vernieuwde praktijk 175

| | |
|--|-----|
| 9.1 Aanbevelingen voor een vernieuwde praktijk | 176 |
| 9.2 Een open einde | 179 |

| | |
|--|-----|
| Bijlage - Overzicht van competenties en hun definities | 180 |
|--|-----|

| | |
|--------------|-----|
| Bibliografie | 184 |
|--------------|-----|

DIEPTEZICHT IN COMPETENTIEMANAGEMENT

Integratie van een modernistische en postmodernistische visie

Samenvatting van het doctoraal proefschrift van Lou Van Beirendonck

Promotor: Professor Dr. J. Rijsman, Faculteit Sociale Wetenschappen

Universiteit van Tilburg

Competentiemanagement is populair. Zowel overheidsorganisaties, privé-ondernemingen, zorginstellingen als onderwijsinstellingen passen het in steeds toenemende mate toe. Daar zijn de historische evoluties binnen het werkveld van Human Resources Management, de actuele maatschappelijke contextfactoren en de toenemende behoefte aan efficiënte en effectieve bedrijfsinterne processen mede verantwoordelijk voor. Competentiemanagement biedt organisaties een transparante terminologie, integreert HR-processen onderling met elkaar en koppelt HR aan de strategische doelstellingen van de organisatie, vereenvoudigt op die manier de interne processen en draagt bij tot transparantie over rolverwachtingen en ontwikkelingsperspectieven. Zowel bedrijfsleiders, lijnmanagers, human resources specialisten, medewerkers als vakbonden zien in competentienmanagement enig voordeel. Kortom, er zijn redenen genoeg om aan te nemen dat competentienmanagement meer is dan een modegril of een tijdelijke hype.

Competentiemanagement krijgt ook kritiek, zowel vanuit de praktijk als vanuit wetenschappelijke hoek. Het vertrekt eenzijdig vanuit het ondernemingsperspectief, wordt vaak mechanistisch uitgewerkt, reduceert menselijke capaciteiten tot observeerbare eigenschappen, volgt een problem-solving benadering waarbij ontwikkeling voornamelijk wordt gezien als het wegwerken van tekorten en steunt teveel op een rigide toepassing van de empirische wetenschapsfilosofie.

Niet alleen deze kritieken maar ook de groeiende krapte aan talent op de arbeidsmarkt stimuleren de interesse voor een andere aanpak. Voorstanders geven de voorkeur aan een waarderende benadering, vertrekken liefst vanuit het perspectief van het individu en geven aandacht aan 'wat er is', spreken niet over competenties maar over talenten, zijn gericht op het maximaal benutten van sterkten eerder dan op het wegwerken van tekorten, zijn aanhangers van de postmodernistische, sociaal-constructionistische visie op wetenschap en vaak ook van positieve psychologie en appreciative inquiry.

In dit doctoraal proefschrift beschrijven we in de eerste twee hoofdstukken de voornoemde kenmerken van het actuele competentienmanagement en van haar opponent gedachtegoed. Beide benaderingen worden gekenmerkt door een veelheid aan tegengestelde werkingsprincipes. We noemen beide benaderingen de blauwe respectievelijk rode kijk op menselijke capaciteiten én op de manier waarop we die binnen organisaties best inzetten en ontwikkelen.

In een derde hoofdstuk schetsen we een nieuw model van de wereld, dat ontstaat door de integratie van de eigenschappen van de rode en de blauwe benadering. We gebruiken de metafoor van een 3D-bril, waarbij dieptezicht ontstaat door een bril die bestaat uit een blauw en een rood glas. De derde dimensie is het resultaat van een waarderende integratie van de sterkten van de blauwe en de rode aanpak. We integreren het

perspectief van de organisatie met dat van de medewerker, we matchen de missie van de organisatie met de passie van een medewerker, we observeren competenties én verrijken de observatie door interactie en dialoog, we ontwikkelen mensen door sterkten optimaal te benutten en zwakkere kenmerken te neutraliseren, we maximaliseren het uiteindelijke effect door zowel aandacht te schenken aan de objectiveerbare kwaliteit en de acceptatie door middel van de combinatie van een methodische wetenschappelijke benadering als onderdeel van een betekenisvol proces. Dit nieuw model is voor geïnteresseerde gebruikers een veranderingsproces en vergt enige mentale souplesse. Het resultaat is een zgn. 'purple brain'.

In de hoofdstukken vier tot en met acht van dit proefschrift inventariseren we de waarde van zowel de empirische (blauwe) als de sociaal-constructionistische (rode) benadering. Zowel met betrekking tot de eigen aard van competenties, het opstellen van competentieprofielen als het beoordelen en het ontwikkelen van competenties. We gaan aan de hand van onderzoeksresultaten en praktijkcases op zoek naar de best mogelijke integratie.

Tot slot schetsen we het geïntegreerd model en inventariseren we de bevindingen onder de vorm van aanbevelingen voor een deugdzamere praktijk.

Lou Van Beirendonck
maart 2010

PERSPECTIVE IN COMPETENCE MANAGEMENT

Integration of a modernist and post-modernist vision

Summary of the doctoral thesis of Lou Van Beirendonck

Promoter: Professor Dr. J. Rijsman, Faculty of Social Sciences

University of Tilburg

Competence management is popular. Government organizations, private companies, as well as healthcare institutions and educational institutions adapt it with increasing frequency. This is due to the historical developments within the field of Human Resources Management, the current social context factors and an increasing need for efficient and effective internal business processes. Competence management provides organizations with a transparent terminology, integrates HR processes and links HR to the organization's strategic objectives, thus simplifying the internal processes and contributing to the transparency in role expectations and development perspectives. Top management, line managers, HR specialists, as well as employees and unions see their benefit in competence management. In brief, there are enough reasons to believe that competence management is more than just a trend or a temporary hype.

But competence management also gets criticized, both from practice and from scientific angle. It departs from the business perspective unilaterally, is often developed mechanistically, reduces human capacities to observable properties, following a problem-solving approach in which development is mainly seen as the elimination of shortcomings and tends to rely too much on a rigid application of the empirical science philosophy.

Not only this criticism, but also the growing war for talent in the labor market, stimulates the interest in a different approach. It's supporters prefer an appreciative approach, using the individual's perspective as a starting point and paying attention to 'what there is'; not talking about competencies but about talent, they aim at the maximum use of strengths rather than eliminating shortcomings. They prefer a post-modernist, social-constructionist vision on science as well as positive psychology and appreciative inquiry.

In the first two chapters of this doctoral thesis we describe the aforementioned characteristics of current competence management and of its opponent ideas. Both approaches are characterized by a multitude of conflicting principles of operation. We call these approaches the blue and red view on human capacities and we focus on the way in which we should best use and develop them within organizations.

In a third chapter we outline a new model, formed by the integration of the properties of the red and blue approach. We use the metaphor of 3D glasses, where depth perception is created through spectacles consisting of one blue and one red glass. The third dimension is the result of an appreciative integration of the strengths of the blue and red approach. We integrate the organization's perspective with that of the employee, we match the organization's mission with the employee's passion, we observe competencies and enrich the observation through interaction and dialogue, we develop people by making maximum use of strengths and neutralizing weaker characteristics, we maximize the final effect by paying attention to quality that can be objectified

and acceptance through a combination of a methodical scientific approach as a component of a meaningful process. This new model implies a change process for interested users and requires some mental flexibility. The result is a so-called 'purple brain'.

In chapters four through eight of this thesis, we list the value of both the empirical (blue) as the social-constructionist (red) approach; with regard to the nature of competencies, preparing competence profiles as well as assessing and developing competencies. We are using research and case studies to find the best possible integration.

Finally we outline the integrated model and we list the findings in the form of recommendations for a virtuous practice.

Lou Van Beirendonck
March 2010

WOORD VOORAF

Een interessante evolutie

Sinds mijn geboorte 'met den helm' op de trap van het Sint Jozefziekenhuis te Mortsel dd. 13 oktober 1960 werd me de evidentie van het logisch-deductief redeneren met de pap ingelepeld, werd ik geconfronteerd met de enige echte logica van het modernisme, met het empirisme en later met het behaviourisme en het cognitivisme. Mijn ouders, vele plichtsbewuste leerkrachten, de paters Jezuïeten van Antwerpen en de professoren aan de K.U.Leuven leverden allemaal hun welgemeende bijdrage aan mijn vorming, waarvoor ik hen altijd dankbaar blijf.

Na mijn studies arbeids- en organisatiesychologie begon ik in 1984 te werken bij Ford te Genk en leerde er ondermeer de assessment center methode kennen. Na een drietal jaar te hebben gewerkt als partner in een selectiekantoor, startte ik in 1988 – deels onder impuls van het Cigo-programma onder leiding van de professoren René Bouwen en Felix Corthouts – met Quintessence Consulting en specialiseerden we ons van bij de aanvang in assessment centers. Later werd de focus verruimd naar geïntegreerd competentie management. De stevige basis empirie van de vele goed opgeleide psychologen die bij Quintessence werk(t)en, was in de beginjaren zonder twijfel één van onze sterkmakers inzake objectiviteit, degelijkheid en professionalisme.

Medio 2004 besliste ik om over competentie management te doctoreren. Via kritieken op competentie management, via de door Prof Dr. René Bouwen gewekte interesse in appreciative inquiry en via mijn promotor Prof. Dr. John Rijsman begon ik te lezen over wetenschapsfilosofie. De nadere kennismaking met het post-modernisme en meer in het bijzonder met het sociaal-constructionisme zorgden voor een échte midlife crisis. Zoals het een echte midlife crisis betaamt heeft die ook enkele jaren geduurd.

De evidenties van weleer werden onderuit gehaald. Ik herinner me nog goed de eerste gesprekken met Prof. Dr. Rijsman. Hij kon het mooi zeggen, ik noteerde vele van zijn citaten, maar ik verstond er eigenlijk niks van. Dat inzicht is pas later gekomen, en na enkele jaren lezen, reflecteren, toepassen en integreren heb ik ervoor gekozen om te gaan voor een waarderende integratie van de sterkten van zowel het modernisme als het post-modernisme, en die toe te passen op competentie- en talentmanagement.

De studie die nu voorligt is het tastbare resultaat van veel werk. Los van uw waardering voor dit eindresultaat, blik ik terug op een zinvol en rijk proces dat ook resulteert in vernieuwde praktijk.

Met de hulp van professionals, van het thuisfront, van collega's en van de universiteit van Tilburg heb ik mezelf de vrijheid cadeau gedaan om terug te leren en intensief te studeren. Dat mooie cadeau deel ik via deze scriptie graag met iedereen die er interesse voor heeft.

Dank

Ik dank in de eerste plaats Prof. Dr. John Rijsman van de universiteit van Tilburg. Het typeert John dat hij me vrijheid heeft gelaten, vertrouwen heeft getoond, en me heeft gestimuleerd om verder te werken. Ik zou het niet anders gewild hebben. Die openheid inzake wetenschappelijk denken – over de grenzen van het empirisme – typeert ook de universiteit van Tilburg als wetenschapscentrum. Ik zal van de voorbije jaren zeker de glasheldere oneliners van John onthouden, en ook de competentie ‘netwerken’ viel me bij hem meermaals op: Ik citeer de competentiedefinitie van netwerken uit het woordenboek van Quintessence: “professionele relaties ontwikkelen en bestendigen en deze aanwenden tot wederzijds voordeel”.

Ik mocht van John ook suggesties doen voor de samenstelling van de beoordelingscommissie. Dat maakt dat ik op 17 maart 2010 word gechallengeed en ondervraagd door een groep van mensen die van grote betekenis zijn geweest in mijn professioneel leven van de voorbije 20 jaar. Op die manier kijk ik uit naar een leerrijke ervaring die eveneens getuigt van een relationele praktijk van hoge kwaliteit.

Dank aan Prof. Dr. René Bouwen, die niet alleen promotor was van mijn licentiaatsverhandeling in 1984, hij bracht me in contact met Ford Genk, was meermaals gastspreker op congressen en seminars over assessment centers, schreef het voorwoord van mijn eerste boek ‘Beoordelen en ontwikkelen van competenties’ dd. 1998, is eveneens specialist in thema’s zoals procesconsulting en appreciative inquiry, en is om die redenen ‘the right man on the right place’ in de beoordelingscommissie. Ik ben vereerd.

Dank aan Prof. Dr. Erik Henderickx van de Universiteit van Antwerpen om te willen zetelen in de beoordelingscommissie. Ook dank voor de vele suggesties, de gigabites aan wetenschappelijke literatuur die hij me toestuurde, de gedetailleerde feedback op de eerste scriptie en de echte interesse in de voortgang van dit doctoraat. Hartelijk dank.

Dank aan Prof. Dr. Philippe Naert om in de commissie te willen zetelen. Philippe is recentelijk gelauwerd als ‘serial dean’, omdat hij de kunst verstaat om de hoogste academische competenties te combineren met het gestaag uitbouwen van managementscholen zoals die van Fontainebleau, Nyenrode, Tias-Nimbas en UAMS. Dank aan Philippe om dit proefschrift vanuit zijn unieke perspectief te willen beoordelen.

Dank aan Dr. Jeroen Seegers, assessment-specialist en recent ook Doctor in de Psychologie. Het feit dat we sinds midden de jaren ‘80 parallel én in samenwerking de assessment center methode op de kaart hebben gezet, respectievelijk in Nederland en in België, maakt zijn deelname aan de beoordelingscommissie bijzonder betekenisvol.

Een bijzonder dank aan mijn twee paranimfen, mijn naaste collega Esther De Groot, Director Consulting & Sales, en mijn lieve echtgenote Chistel Van den Branden. Hun rol als paranimf is ook symbolisch van grote waarde, want het zijn in het dagelijks leven ook twee sterke madammen.

Ook dank aan Maria Vaesen van het Mariaziekenhuis te Overpelt, Rabobank Nederland, Jozef Dockx van Dockx, Sandra Hoeylaerts van Huntsman en Dries Elsen van FOD P&O voor hun bereidwillige medewerking aan de praktijkcases.

Dank aan de HR-managers en directors, dank ook aan de collega's van Quintessence, aan professoren en specialisten in HRM, voor de zinvolle dialogen, de feedback, de suggesties en de commentaar. Dank aan Prof. Dr. Georges De Corte voor de ondersteuning gedurende het eerste werkjaar, dank aan Jan Bouwen om me door te verwijzen naar John Rijsman, dank aan Leen Lenaerts voor de flexibiliteit bij het opmaken van de lay-out, dank aan Peter Anthonissen voor de perscommunicatie.

Nen dikke merci aan Ann Janssens, mijn secretaresse die alleen al voor de uitvoerige referentielijst een medaille verdient.

Een warm dankwoord voor mijn gezin: Christel, Charlotte, Vincent en Laurine. Samen met Christel hoop ik dat de drie tieners hun weg zullen vinden op de arbeidsmarkt en dat ze gewaardeerd én ingezet worden op hun sterkten, en liefst nog conform de principes die in dit doctoraat worden gesuggereerd.

Ten slotte dank aan u, lezer, om uw ervaringen, feedback en suggesties te willen delen via www.purplebrain.eu.

Lou Van Beirendonck
maart 2010

HOOFDSTUK 1

Competentiemanagement

1.1 Wat is competentiemanagement?

Sinds het begin van de jaren negentig is er in de managementliteratuur en -praktijk steeds meer sprake van competentiemanagement. Om op een succesvolle manier te kunnen beantwoorden aan de snel veranderende omgeving, de toenemende vragen en verwachtingen van klanten, de toenemende druk van de concurrenten, de mondialisering van de economie enzovoort, worden bedrijven gestimuleerd om na te denken over hun troeven van vandaag en hun behoeften voor morgen. Meerdere auteurs (Keen, 1991; Limbourg, 1997) beklemtonen het verband tussen competentie (competence), wedijveren (compete) en concurrentie (competition). Zonder competentie maak je geen kans tegen je concurrenten, maar ook omgekeerd, dankzij de concurrentie ben je wel verplicht aan je competentie te werken.

Het was White (1959) die de term voor het eerst introduceerde als persoonskenmerken die geassocieerd zijn met superieure prestaties en hoge motivatie. Competenties zijn een blijk van effectieve interactie tussen een persoon en zijn omgeving. Het resultaat van de interactie is 'achieved capacity'. Deze benadering geniet een grote mate van populariteit omdat het ruimte biedt om informele leerprocessen van mensen te benadrukken en accreditatie van ervaring mogelijk te maken (Kampermann e.a., 2009).

McClelland (1973) legde het accent op het belang van competenties bij de voorspelling van werksucces. Hij omschrijft competenties als meetbare, onderliggende persoonskenmerken die een oorzakelijk verband hebben met effectieve prestaties of superieure functie vervulling. Competenties zijn toepasbaar in een veelheid van situaties, ze zijn over een langere tijd stabiel en ze hebben als dusdanig een voorspellende waarde.

In organisaties gaan strategen op zoek naar de strategische kerncompetenties van de organisatie (Hamel & Prahalad, 1990). We spreken van bekwaamheden of eigenschappen die in positieve zin het verschil kunnen maken met de concurrentie. Managers hebben als opdracht om menselijke bronnen, maar ook systemen, procedures en technologie op elkaar af te stemmen zodat ze bijdragen tot de sterkte van de onderneming. Eén van de bouwstenen daartoe zijn de individuele competenties of, met andere woorden, de potentiële kennis en kunde van medewerkers.

Wil een organisatie op menselijke prestaties kunnen rekenen, dan moeten er competente medewerkers worden aangetrokken, gevormd, gestimuleerd, beloond en behouden.

Binnen organisaties krijgen competenties een functioneel en instrumenteel karakter, wat sinds de jaren '90 van de twintigste eeuw resulteert in definities die in essentie neerkomen op de volgende omschrijving:

Competenties kunnen worden beschouwd als observeerbare eigenschappen onder de vorm van kennis, kunde, attitude of gedrag, die op één of andere manier bijdragen tot succesvol functioneren in een specifieke rol of functie (Van Beirendonck, 1998).

We hebben meteen een definitie waarin we de volgende factoren erkennen:

- Een competentie is een observeerbare eigenschap. Eigenschappen die we kunnen observeren zijn meetbaar, en van zodra eigenschappen meetbaar zijn, kunnen we ze ook managen. Deze instelling sluit nauw

aan bij het output-denken. We beschouwen competenties dus als eigenschappen die op een observeerbare manier bijdragen tot betere prestaties of aangepast functioneren.

- Succesvol functioneren kan zowel betrekking hebben op betere resultaten als op een waardevol functioneren, in lijn met de gewenste waarden en cultuur van de organisatie.

Deze definitie wijkt enigszins af af die van Boyatzis (1982) die een competentie omschreef als een onderliggende eigenschap, die oorzakelijk verbonden is met effectieve of superieure prestaties in een rol of functie. Op wetenschappelijk vlak zorgt dit verschil meteen voor de nodige discussie, nl. of competenties dieperliggende constructen zijn, dan wel louter als vaardigheden moeten worden beschouwd (o.a. Jansen, 2002; Thijssen, 1998). Die wetenschappelijke discussie met consequenties voor de praktijk, spitten we verder uit in hoofdstuk 4. Het definiëren van competenties als observeerbare eigenschappen, al of niet verwijzend naar dieperliggende constructen, is in ieder geval breed van toepassing in de West-Europese praktijk (Hoekstra, & van Sluijs, 2000; Geeraert, 2008; Gapi, 2005; Cheese e.a., 2006).

Binnen human resources management verstaan we onder competentie management een geïntegreerde set van activiteiten die erop gericht zijn de aanwezige of te rekruteren competenties optimaal te gebruiken en te ontwikkelen, met het oog op het realiseren van de missie en de doelstellingen van een onderneming en het performanter maken van de mensen die er werken (Van Beirendonck, 2001).

Ook hier stellen we vast dat de gehanteerde definities zich de laatste jaren sterk hebben genormaliseerd, en dat verscheidene accenten - zowel in definities als in de praktijk - door de jaren werden uitgevlakt (o.a. Vloeberghs, 2004; Vandermeulen, & Hondeghem, 2000; Henderickx, Janvier & Loemans, 2001).

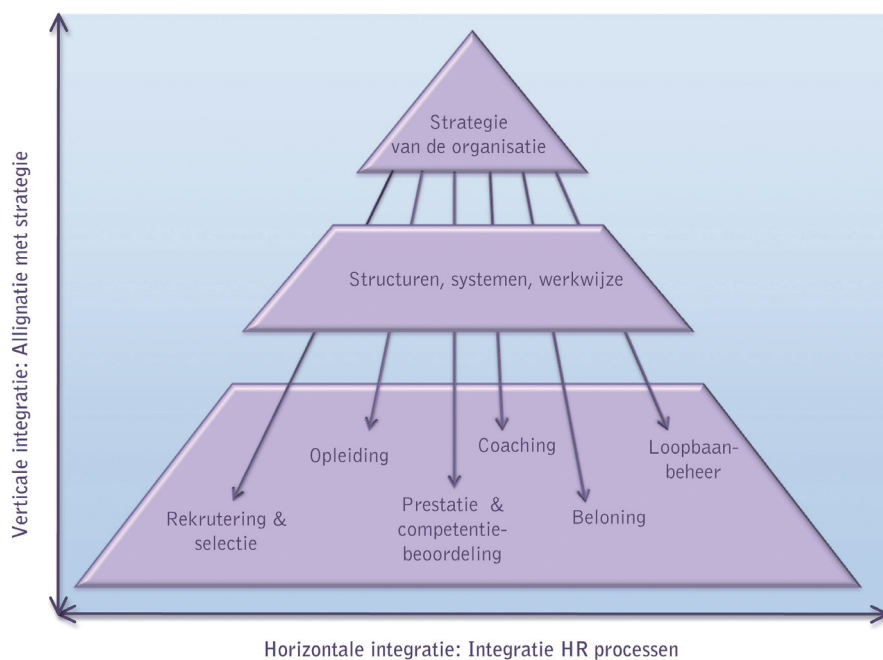
Sommige auteurs zetten het strategische aspect van competentie management iets sterker in de verf, zoals bv. Seegers (2006): Competentie management gaat over het aantrekken, ontwikkelen en optimaal inzetten en behouden van strategisch noodzakelijke competenties waarmee de organisatie een competitief voordeel kan bereiken en behouden.

Hiltrop (2005) formuleert de uitdaging van HRM en competentie management als volgt:

- Wat zijn de menselijke sleutelcompetenties die de organisationele performantie versterken?
- In welke richting kunnen menselijke competenties een competitief voordeel creëren en verduurzamen?
- Wat zijn de implicaties van de beoogde menselijke competenties voor de HR-functie in de organisatie?

Het is de bedoeling om de aanwezige of te rekruteren competenties optimaal te gebruiken en verder te ontwikkelen. Loopbaanontwikkeling, training, rekrutering en selectie of prestatie management zijn in dat opzicht niet louter een doel op zich, maar een middel tot betere prestaties van de organisatie als geheel.

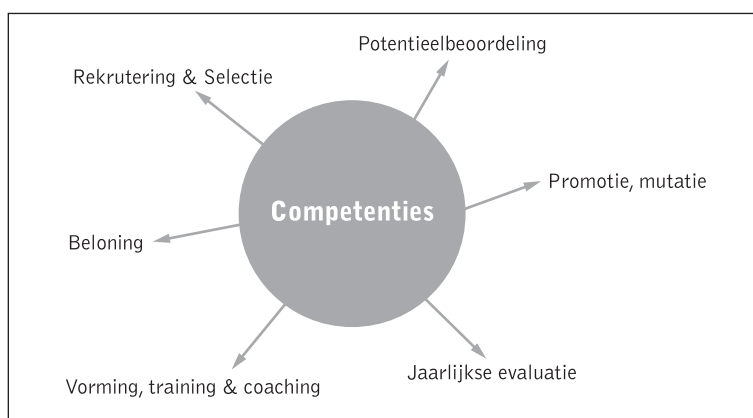
In competentie management spreken we van horizontale en verticale integratie. Het succesvol implementeren van een consistent en eenduidig competentie management impliceert zowel deze horizontale als verticale integratie (zie figuur 1.1).



FIGUUR 1.1 Horizontale en verticale integratie van competentie management

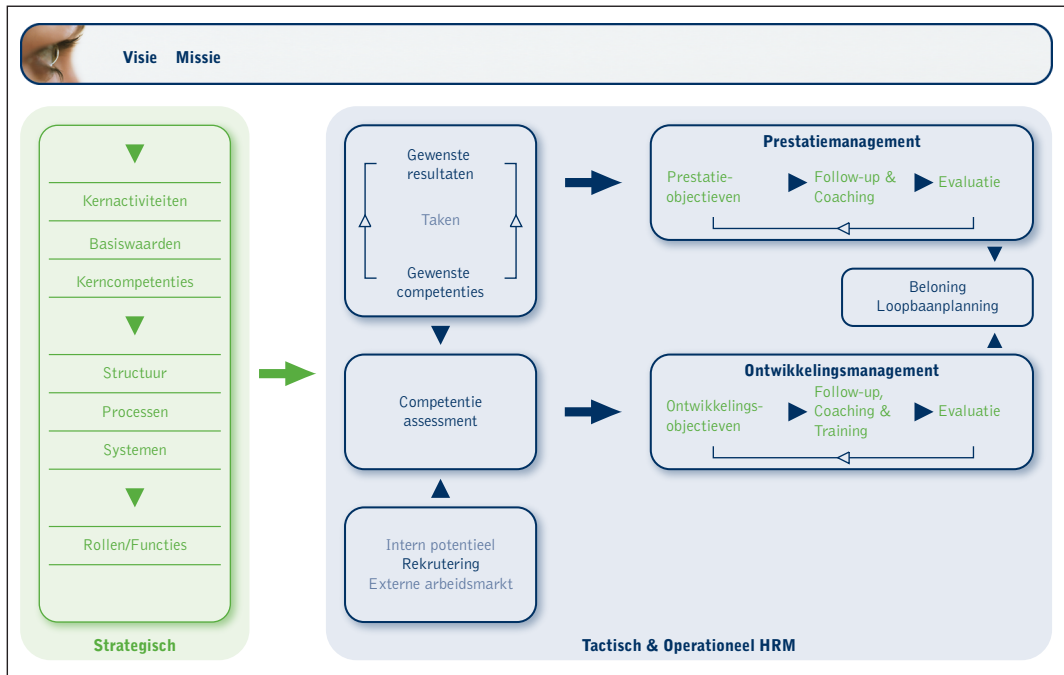
Onder verticale integratie verstaan we de afstemming van de menselijke competenties op de missie, de visie en de strategie van de onderneming. Menselijke competenties moeten dusdanig worden gekozen, georganiseerd en ontwikkeld dat ze bijdragen tot de realisatie van de opdracht van de onderneming.

Onder horizontale integratie verstaan we de afstemming van de verschillende human resources activiteiten op elkaar. Competenties zijn een ideaal vehikel om die verschillende human resources activiteiten op elkaar af te stemmen. Competenties fungeren als eenduidige taal, als rode draad of als 'linking pin' (zie figuur 2.1).



FIGUUR 1.2 Competenties als rode draad of linking pin

In het Quintessence Performance and Competency Management Model® (zie figuur 1.3) worden de horizontale en verticale integratie meer in detail voorgesteld. Het model toont de samenhang van strategische, tactische en operationele activiteiten, en dit voor een veelheid aan aandachtspunten zowel op het vlak van het algemeen, als van het human resources management. Het competentie management op strategisch niveau staat links in het model.



FIGUUR 1.3 Quintessence Performance and Competency Management Model®

De uiteindelijk vastgelegde rollen en/of functies worden verder geanalyseerd en beschreven in termen van gewenste resultaten, de taken die daarvoor moeten worden uitgevoerd en ten slotte de competenties die daarvoor nodig zijn. De gewenste resultaatgebieden, eigen aan een functie, sturen het jaarlijkse prestatiemanagement aan. De gewenste competenties worden gebundeld in een competentieprofiel.

Het competentieprofiel is de draaischijf voor diverse human resources activiteiten. Het beoordelen van competenties gebeurt op basis van het vooropgestelde, gewenste/noodzakelijke competentieprofiel. Individuele competenties worden gemeten en vergeleken met het vooropgestelde profiel, en dit kan zowel in het kader van mutatie, promotie, selectie, loopbaanoriëntering of detectie van ontwikkelingsbehoeften. De vergelijking tussen het gewenste competentieprofiel eigen aan een bepaalde functie en de uiteindelijk vastgestelde of gemeten competenties bij een individu, zijn de basis voor verdere actie. In functie van de loopbaanperspectieven kunnen de gaps een aanzet zijn tot het vastleggen van individuele ontwikkelingsobjectieven. Deze worden gerealiseerd en op hun evolutie geëvalueerd. Zowel de prestaties als de competenties van een medewerker zijn variabelen voor verdere loopbaanplanning en - eventueel - voor beloning.

De afzonderlijke human resources activiteiten waarvan sprake, zijn niet nieuw. Toch biedt competentie management ons een aantal fundamentele nieuwe mogelijkheden. Zo is het verband tussen menselijke competenties en de missie van de onderneming van fundamenteel belang. Het stelt de doeltreffendheid van menselijke competenties impliciet in vraag en tilt tegelijkertijd het werkveld van de human resources afdeling op tot het strategisch niveau. De integratie van diverse human resources activiteiten wordt mogelijk gemaakt door een eenduidige terminologie. Een goed uitgebalanceerd competentiewoordenboek of -model is in dat opzicht van cruciaal belang.

Competentiemanagement begint dus bij de visie en de missie van de organisatie. Via een proces van logische deductie en een top-down-benadering komen we op gewenste, aanwezige en te ontwikkelen competenties. Competentiemanagement wordt georganiseerd vanuit het perspectief van de organisatie.

1.2 De antecedenten van competentie management en de huidige stand van zaken

Eind jaren '90 leek competentie management in het bedrijfsleven een hype. De snelle interventies van weleer, bedoeld om 'mee te zijn' met de tijd, hebben ondertussen in vele organisaties plaatsgemaakt voor duurzame inspanningen om het management van menselijke competenties met de nodige aandacht te implementeren. Competentiemanagement heeft zich inmiddels maatschappijbreed gemanifesteerd, niet alleen in het bedrijfsleven, ook in de wetgeving, in het onderwijs en in de kwalificatie van beroepen.

Verkeerdelijk wordt wel eens de indruk gewekt dat het artikel van Prahalad & Hamel in de Harvard Business Review van 1990 de (enige) aanzet was tot het competentie management. Prahalad & Hamel leverden onmiskenbaar een bijdrage, maar er is meer.

Voor wie het ruimere plaatje niet ziet, blijft competentie management slechts een hype. Het competentie management van vandaag is echter het logische gevolg van enkele belangrijke evoluties sinds de tweede helft van de twintigste eeuw. We zetten een en ander in chronologische volgorde.

1.2.1 Van personeelsbeheer tot competentie-geïnspireerd HRM

De wereldeconomie heeft zijn impact gehad op de manier waarop organisaties door de jaren heen hun personeelsbeleid voerden (Henderickx, e.a., 2009; Derijcke, 2007; Van Beirendonck, 2006).

Tot de jaren '60 was personeelsbeleid grosso modo te herleiden tot het toepassen van sociale wetgeving en het bespreken van arbeidsvoorwaarden met de sociale partners. Eind jaren '60, begin jaren '70, in de sfeer van 'flower power', groeide ook in organisaties het besef dat (ook) mensen het verschil kunnen maken in termen van organisatieprestatie. Er werd onderzoek gevoerd naar de dieperliggende eigenschappen van medewerkers. Psychologisch instrumentarium zoals projectieve technieken (de Rorschach-vlekkentest, de Thematic Apperception Test) en allerlei persoonlijkheidsmodellen en -vragenlijsten vierden hoogtij. Intelligentietests

waren bij selecties schering en inslag. Motivatietheorieën kregen alle aandacht. Er een week op uit trekken met een team voor een sensitivity training om 'diep' te gaan, was populair. Persoonlijke groei was een 'hot item'. Psychologen hadden de handen vol.

Onder impuls van de economische uitdagingen van de beginjaren '80 daagde het besef dat persoonlijke groei geen doel op zich kon zijn. Al de geleverde inspanningen om mensen te begrijpen en te ontwikkelen moesten veel directer bijdragen tot de organisationele en financiële performantie van de onderneming. Medewerkers moesten dus worden gezien als bronnen voor een goede bedrijfsvoering: de term Human Resources Management werd gelanceerd en het gedachtegoed werd wijd verspreid, o.a. door Noël Tichy, Michael Beer, Daniël Vloeberghs,...

Ideaal gezien

- is HRM strategisch
- integreert het diverse personeelsfuncties
- wordt het in de praktijk neergezet met een belangrijke rol voor het lijnmanagement
- vertrekt het vanuit een groot vertrouwen in mensen
- en is het erop gericht het menselijk potentieel maximaal te benutten.

Het enthousiasme was aanvankelijk groot. De vertwijfeling in HR-kringen ook, toen na een vijftiental jaar - onder meer uit enquêtes - bleek dat HRM in veel organisaties niet gezien werd als een strategische functie, dat een meerderheid van de HR-managers niet in directieraden zetelden en dat het lijnmanagement van de jaren '90 HRM toch nog een zaak van de personeelsdienst vond (HRMagazine 1998, Paso 2003).

Veel bedrijfsleiders, afdelingshoofden, professionals en medewerkers krijgen geen zicht op HRM en hebben behoefte aan meer transparantie en duidelijkheid. HRM zit immers nog vol jargon. Er is vraag naar een meer gebruiksvriendelijke en transparante manier om menselijke eigenschappen in kaart te brengen én bespreekbaar te maken, naar een terminologie die voor iedereen toegankelijk is. Maar er is eveneens vraag naar een betere integratie van HR met de strategie van de onderneming en naar een economisch verantwoorde kijk op de ontwikkelbaarheid van menselijk gedrag.

Competentiemanagement kan fundamenteel bijdragen tot de realisatie van de doelstellingen die de HRM-gemeenschap sinds het begin van de jaren '80 koestert: we bedienen ons van een eenduidige en toegankelijke terminologie en we spreken over observeerbare menselijke eigenschappen die nodig zijn om bij te dragen tot de realisatie van de opdracht van de organisatie. Competenties en een hanteerbare competentieterminologie kunnen de verschillende HR-functies integreren.

1.2.2 Overheden en bedrijven onder druk van de globalisering

Over het algemeen wordt aangenomen dat men in de Amerikaanse, en later in de Europese economische wereld, in de loop van de jaren '70 over competenties begon na te denken als gevolg van de globalisatie en de

toenemende concurrentie (www.hiva.be).

In de eerste jaren van de industrialisatie was de 'economy of scale' de drijvende kracht in de strijd om een competitief voordeel te behalen. Het 'scientific management' (Taylor) en de principes van massaproductie en werkspecialisatie bepaalden het succes van de organisaties in het bijzonder, en van de economie in het algemeen in Europa ('58 tot +- 1972). Het internationale marktbeeld veranderde vrij drastisch door de ontwikkeling van nieuwe markten in Japan (o.a. Deming), Zuidoost-Azië, Afrika en India. De gevestigde Amerikaanse en Europese organisaties werden geconfronteerd met de toenemende concurrentie en gingen op zoek naar andere manieren om hun competitief voordeel te behouden of te versterken.

Er werd sterker gefocust op een belangrijke bron: de medewerkers of human resources. Organisaties zochten naar flexibeler manieren van werken en de aandacht groeide voor vaardigheden en competenties van individuen en werkgroepen. Mensen werden steeds meer beschouwd als de sleutel tot het succes.

Sommige nationale overheden, zoals de UK, installeerden beleidslijnen die erop gericht waren om het vaardigheidsniveau te stimuleren van medewerkers, en meer specifiek van managers. Het onderwijs werd meer afgestemd op de behoeften van de ondernemingen.

Parallel met de veranderingen in de opleidingen werd er tegelijkertijd een tekort aan vaardigheden en aan training vastgesteld bij de bestaande arbeidskrachten. In Engeland werden National Vocational Qualifications uitgewerkt met vastgelegde standaarden in niveaus van jobvereisten en verantwoordelijkheidsgebieden. Deze kwalificaties werden toegekend aan individuele medewerkers op basis van een evaluatie van het tonen van bepaalde vaardigheden in concrete situaties. Ze werden aanzien als alternatieven voor traditionele opleidingskwalificaties. Dit proces vereiste een exacte omschrijving van vaardigheden nodig voor een specifieke functie, maar ook de ontwikkeling van rigoureuze testen om te zien in welke mate medewerkers aan deze standaarden beantwoorden. Zo ontstond er een geïntegreerd systeem dat van toepassing was op manuele, technische, administratieve en managementposities.

Deze ontwikkelingen in onder andere de UK, hadden eveneens invloed op de Verenigde Staten. Daar werd in 1994 de National Skills Standards Board (NSSB) opgericht om een nationaal systeem van standaarden in vaardigheden en competenties op te zetten.

In beide gevallen ligt de focus op standaardisatie. Standaarden voor jobs worden gezien als niveaus van prestaties en competenties, die vereist zijn om succesvol te presteren in een taak of een functie. Ze zijn met andere woorden een omschrijving van de mogelijkheden om prestaties, die deel uitmaken van een functie, te vervullen in overeenstemming met de vooropgezette standaarden en de beoogde resultaten. De National Council of Vocational Qualification in de UK omschrijft 'competence' als volgt: 'The ability to apply knowledge, understanding, practical and thinking skills to achieve effective performance to the standards required in employment'. Het is deze duidelijke link tussen competenties en standaarden in een functie, die de essentie vormt van de Britse benadering van competenties.

De Amerikanen gaven initieel meer aandacht aan de rol van management in het realiseren van een competitief voordeel. Er werd dan ook een ander accent gelegd op het concept 'competency'. De American

Management Association gaf de opdracht aan het management consultancybureau McBer Associates om onderzoek te doen naar de eigenschappen en karakteristieken die succesvolle managers onderscheiden van doorsnee presteerders. Richard Boyatzis kreeg de leiding in dit project en kwam tot de conclusie dat niet één bepaalde factor het onderscheid maakte tussen succesvolle en minder succesvolle managers, maar wel een ruime waaier aan eigenschappen (Boyatzis, 1982). Het betreft zowel persoonlijke eigenschappen, ervaring, motieven, als andere kenmerken. Boyatzis omschreef een competentie als een onderliggende eigenschap, die oorzakelijk verbonden is met effectieve of superieure prestaties in een functie. De focus in deze Amerikaanse denkwijze over management lag dus niet zozeer op 'prestatiestandaarden', maar wel op 'excellentie': wat maakt dat sommige managers excellent zijn en hun functioneren uitstijgt boven de standaarden?

Dit idee van onderscheidende competenties werd binnen de wetenschappelijke literatuur getransfereerd van de individuele competenties naar de organisationele competenties. Dit is het eerst terug te vinden in het werk van Prahalad en Hamel (1990). Zij stellen dat organisaties competenties hebben die de kern uitmaken van hun competitief voordeel, vandaar de term 'core competencies' of kerncompetenties. Een organisatie kan een competitief voordeel bereiken als ze deze kerncompetenties kan identificeren en managen en daardoor op de markt het 'verschil' maken. De meest recente Amerikaanse ontwikkelingen in competenties onderlijnen het belang van het leervermogen van de organisatie en de capaciteit om nieuwe competenties te verwerven. Het idee van de lerende organisatie is dus gebaseerd op het gedachtegoed van de competentiebeweging.

1.2.3 De rol van assessment centers

Lang voor er van competenties sprake was, werd - eerst in militaire omgeving en later in bedrijfscontext - op professionele wijze met gedragskenmerken gewerkt. Gedragskenmerken werden toen ook wel dimensies of gedragscriteria, en later competenties, genoemd. Voor de selectie van militaire officieren pasten het Duitse en het Engelse leger en tegelijkertijd ook het voormalige Amerikaanse CAI - het Office of Strategic Services - een methode toe, waarbij gedragsprofielen nauwkeurig werden omschreven en vervolgens via simulatietechnieken in een selectiesituatie werden gemeten (Seegers, J., 1997).

De assessment center methode zag eind jaren '30, begin jaren '40 het daglicht. In de jaren '50 werd deze methode in het bedrijfsleven geïntroduceerd voor selectie en loopbaanoriëntatie. Bedrijven zoals AT&T/Bell, General Electric en General Motors waren pioniers. Sinds de jaren '80 werden de toepassingen uitgebreid naar training en ontwikkeling. De eerste Benelux-toepassingen van assessment centers dateren uit het begin van de jaren '80 met bedrijven zoals Masterfoods en Ford. Aangezien organisaties zich in de jaren '90 voortdurend dienden te reorganiseren en change management een alledaagse activiteit werd, dragen de assessment center methode en tal van aanverwante technieken ook bij tot het begeleiden van mensen in verandering.

Door het assessment center zijn veel bedrijven in staat geweest om de voorbije tien tot twintig jaar ervaring op te doen met competentieprofielen en met het systematisch beoordelen en ontwikkelen van menselijk gedrag.

Op die manier werd het competentiedenken via een andere weg gestimuleerd en in praktijk gezet. Assessment centers zijn dan ook een belangrijke hefboom geweest in de doorbraak van competentie management.

1.2.4 Hoe ver staan we met competentie management?

We vergelijken de onderzoeksresultaten van zowel Belgische als Nederlandse onderzoeken, en we vergelijken de resultaten van 2003-2004 met die van recenter onderzoek van 2007 en 2008. De Vlaamse en de Nederlandse situatie is - zowel in haar evolutie als inzake de toepassing ervan - erg gelijklopend. Nederlandse toepassingen tenderen iets progressiever te zijn, Vlaamse toepassingen evolueren gelijdelijker. De trend in de toepassing van competentie management is over de tijd heen stijgend.

Voor een stand van zaken in Vlaanderen dd. 2003 verwijzen we naar een onderzoek (De Prins & Melis e.a., 2005) waaruit blijkt dat ongeveer één op vijf van de Vlaamse organisaties zegt competentie management toe te passen. Vooral grote organisaties investeren in de uitbouw van competentie management: 36% van de vestigingen met meer dan 200 werknemers past competentie management toe in vergelijking met 29% van de vestigingen met 50 tot 199 werknemers en 20% van de vestigingen met 10 tot 49 werknemers.

Naast de organisatiegrootte, speelt ook de aard van de activiteit een rol. De data tonen aan dat competentie management vooral ingang heeft gevonden in de financiële en zakelijke dienstverlening en in het onderwijs. Respectievelijk 31% en 32% zeggen er competentie management toe te passen in vergelijking met bijv. 15% in de gezondheidszorg, 15% in de bouw en 22% in de metaal- en elektronica sector.

Verder kenmerken organisaties die competentie management implementeren zich door een relatief hoog opleidingsniveau. Gemiddeld 30% van de werknemers zijn er hooggeschoold. In organisaties zonder competentie management gaat dit om 17%. Organisaties die competentie management toepassen zijn met andere woorden eerder 'white' dan 'blue collar' getint.

Kijken we naar de marktsituatie, dan zien we dat organisaties onderhevig aan sterke en onvoorspelbare vraagschommelingen relatief meer een beroep doen op competentie management. Competentiekennis en -management vormen voor deze organisaties mogelijk een troef om flexibel in te spelen op een turbulente markt en veranderende economische conjunctuur.

Bovenal blijkt het toepassen van competentie management samen te hangen met een hoge HR-intensiteit. Organisaties die een intensief en professioneel uitgebouwd HR-beleid voeren op het vlak van selectie, opleiding, loopbaanbeleid, beloning, beoordeling en participatie, doen dit vaak in het kader van competentie management (48%).

Organisaties die competentie management implementeren, zetten de beoordelingsgegevens over hun medewerkers ook in voor verschillende HR-doelstellingen:

- meer dan twee op drie organisaties geven aan de evaluaties te hanteren voor prestatiebeoordelingen en het opsporen van opleidingsbehoeften. Dit betekent dat zowel het performance management als het opleidings- en ontwikkelingsbeleid ermee worden aangestuurd.

- ongeveer vier op tien organisaties wendt de evaluaties aan voor prestatieverloning en loopbaanontwikkeling. Bij de organisaties die geen competentie management uitbouwen, is dit beduidend minder.

Wanneer organisaties competentie management niet toepassen, worden de evaluatieresultaten meestal enkel gehanteerd in de context van performance management (bepalen en aansturen van het prestatieniveau).

Deze bevindingen sterken het vermoeden dat competentie management een belangrijke rol speelt bij de onderlinge afstemming van verschillende HR-initiatieven. De integratie resulteert in een hogere graad van interne consistentie. Dit is van cruciaal belang wil men krachtige HRM-systemen uitbouwen.

Om de structurele samenhang tussen HR-activiteiten aan te tonen, nemen we naast het evaluatiebeleid ook het opleidings- en ontwikkelingsbeleid onder de loep. Beschikken over een formeel opleidingsplan beschouwen we als een indicatie voor een gestructureerd HR- en opleidingsbeleid. 52% van de organisaties die aan competentie management doen, heeft een opleidingsplan. Bij de organisaties die niet werken aan de uitbouw van competentie management is dit slechts 26%. Het opsporen van behoeften voorafgaand aan de opleiding en de evaluatie achteraf, zien we als bijkomende aanwijzingen voor een professioneel en gestructureerd opleidingsbeleid. In lijn met de verwachting, scoren organisaties die competentie management toepassen hiervoor hoger dan organisaties die dat niet doen. We zien dezelfde tendens bij de manier waarop het rendement van opleidingen wordt geëvalueerd. Organisaties die competentie management implementeren, evalueren hun opleidingen frequenter. Bovendien hanteren ze daarbij soms of altijd de meest relevante maatstaven. Het testen van verschillen in taakuitvoering voor en na opleiding gebeurt in 84% van de organisaties die competentie management implementeren. Dit cijfer zakt naar 65% voor de organisaties die er niet voor opteren. Wat het testen betreft van de mate waarin de competenties verworven zijn, kiezen 51% van de organisaties met en 32% zonder competentie management om dit te doen. Het gaat hier over metingen op prestatieniveau die weergeven of een opleiding doet wat ze belooft, namelijk vaardigheden aanleren, en of deze nieuwe vaardigheden succesvol worden toegepast op de werkvloer. Deze informatie is een must voor de HR-manager die rapporteert over het rendement van zijn beleid.

De resultaten zijn overwegend optimistisch: er is wel degelijk een draagvlak voor competentie management in Vlaanderen, zo luidt de eerste conclusie; vooral dan voor grote organisaties met relatief hooggekwalificeerde medewerkers, actief op meer turbulente markten en met activiteiten in de sfeer van de financiële en zakelijke dienstverlening of het onderwijs. Daarnaast zien we dat competentie management de link vormt tussen verschillende HR-domeinen zoals performance management, ontwikkelingsbeleid en prestatieverloning. Competentie management valt ook samen met een doeltreffende aanpak vanwege de kadering van activiteiten in de organisatiestrategie en de evaluatie in termen van prestaties. Kortweg, competentie management fungeert als (mogelijke) hefboom voor de verdere professionalisering van HR, wat meteen de tweede conclusie is.

De onderzoeksresultaten ondersteunen de reeds elders gemaakte vaststelling dat er een povere strategische impact is van HRM op de organisatie. Competentie management blijkt hierbij geen verschil te maken.

De horizontale integratie is merkkelijk beter in organisaties met competentie management. Zowel het opsporen

van de behoeften voorafgaand aan de opleiding en de evaluatie achteraf, worden gezien als een aanwijzing van een professioneel en gestructureerd opleidingsbeleid.

Organisaties die competentie management implementeren evalueren hun opleidingen frequenter, bovendien hanteren ze daarbij soms of altijd de meest relevante maatstaven. Het testen van verschillende taakuitvoeringen voor en na een opleiding gebeurt in 84% van de organisaties die competentie management implementeren tegenover slechts 65% van de organisaties die er niet voor opteren.

De onvermijdelijke vraag naar de toekomst van competentie management werd door de onderzoekers niet expliciet bevraagd, maar op basis van de resultaten besluiten zij dat we verdere groei mogen verwachten. Daarvoor baseren ze zich op de volgende overwegingen:

- er is een toename van organisaties die competentie management invoeren
- er zijn nog geen organisaties bekend die de invoering van competentie management hebben gestaakt of teruggeschreefd
- de verdere integratie van HR-activiteiten is in veel organisaties een prioriteit en competentie management maakt HR in principe toegankelijk voor alle niveaus binnen de organisatie
- competentie management draagt bij tot de centrale doelstelling van HR, zoals uit het onderzoek blijkt.

Recenter onderzoek (Quintessence, 2008) bij 330 organisaties in Vlaanderen en Brussel voegt de volgende gegevens toe:

- Van de organisaties die nog niet met competentie management werken, heeft ruim 45% concrete plannen en/of overweegt implementatie binnen het jaar. Quasi alle respondenten verwachten dat competentie management in de toekomst verder zal evalueren.
- Ruim de helft van de respondenten die met competentie management werken verklaart een ROI van competentie management te ervaren (opiniemeting) terwijl 15% die ROI niet ervaart. Ruim 1/3 van de respondenten heeft over de ROI van competentie management geen idee.

Alhoewel het niet of nauwelijks mogelijk is om de bijdrage van personeelsmanagement aan het bereiken van ondernemingsdoelstellingen aan te tonen (Boselie e.a. & Paauwe, 2004), zijn er toch diverse onderzoekers die inspanningen doen om effecten te meten.

In een Nederlands onderzoek (de Lange e. a., 2008) werd de effectiviteit van competentie management op een kwalitatieve dan wel op een kwantitatieve manier gemeten. Er werd nagegaan in welke mate de betrokkenen van oordeel waren dat competentie management een adequate vorm is van HRM. Bovendien werd nagegaan waarom competentie management goed, dan wel niet goed, werd gevonden. Het onderzoek heeft plaatsgevonden in elf bedrijven, er werden twee vragenlijsten ontwikkeld en in het totaal werden 77 personen bevraagd. Het ging om zowel banken als verzekeringsmaatschappijen, een uitzendbureau, een energiebedrijf, een organisatiebedrijf, een mediabedrijf en een computerbedrijf.

Ook OSA - Organisatie voor Strategische Arbeidsmarkt onderzoek (2005) - voert een onderzoek uit in Nederland, en in België wordt de stand van zaken ondermeer onderzocht door De SERV - Sociaal Economische Raad voor Vlaanderen (2007) en door Quintessence Consulting (2007 en 2008) die ruim 330 HR-managers bevraagde.

De onderzoekers komen - samengevat - tot de volgende vaststellingen:

- CM wordt intensiever toegepast. In België groeien de cijfers bij de organisaties met meer dan 200 medewerkers van 35 % (2003), naar 47% (2007), naar 54% (2008). Het gaat om organisaties die op een min of meer gestructureerde en systematische manier met competenties werken in één of meerdere HR-activiteiten (Quintessence, 2008).
- CM wordt vooral aangetroffen in organisaties die te maken hebben met een dynamische omgeving. Kennelijk wordt competentie management gezien als een adequate manier om met turbulentie om te gaan (de Lange, 2008; De Prins & Melis, 2005).
- Drie kwart van de bedrijven die met CM werken benut de systematiek voor werving en selectie (o.a. OSA, 2005).
- Door de invoering van CM zijn werving en selectie effectiever geworden. Door competentiegericht te selecteren is de objectiviteit toegenomen (de Lange e.a., 2008).
- 90% van de bedrijven die CM invoeren, passen het toe op het vlak van beoordeling van medewerkers (OSA, 2005).
- Het invoeren van CM leidt tot het invoeren van een systeem met een dwingende en uniforme structuur: de gesprekkencyclus.
- Invoering van CM heeft geleid tot een verbetering van de kwaliteit van de functionerings- en beoordelingsgesprekken, waarbij de beschrijving van competenties onder andere voor transparantie zorgt, waardoor competenties beter bespreekbaar worden.
- Beoordeling geschiedt zorgvuldig en eerlijker, maar ook de kwaliteit van het gesprek gaat omhoog. Er ontstaat een betere dialoog tussen leidinggevende en medewerker (de Lange e.a., 2008).
- De effectiviteit van beoordeling van competenties wordt vergroot wanneer de medewerker in staat is kritisch naar zichzelf te kijken.
- CM krijgt vooral meerwaarde in verband met beoordeling als dit gepaard gaat met een coachende stijl van leidinggeven.
- 85% van de bedrijven die CM invoeren, passen het ook toe op het vlak van opleiding en ontwikkeling (OSA 2005, De Prins & Melis, 2005).
- Door de invoering van CM worden er meer opleidingen gevolgd, maar het zijn vooral de hoger opgeleiden en de leidinggevendenden die hier gebruik van maken (de Lange e.a., 2008).
- Er is meer aandacht voor de persoonlijke ontwikkeling van medewerkers. Ontwikkeling wordt gestimuleerd en gestructureerd door CM (Quintessence, 2008; de Lange e.a., 2008).
- In de vormingsinspanningen én in de gesprekken rond ontwikkeling ligt het accent voornamelijk op de functiegebonden competenties en in mindere mate op het ontwikkelen van talenten (Quintessence, 2008; de Lange e.a., 2008).
- CM sluit talentmanagement niet uit, maar stimuleert het onvoldoende.

Het Nederlandse onderzoek resulteert bovendien in de volgende bijkomende bevindingen (de Lange e.a., 2008):

- 75% van de bedrijven die CM invoeren, gebruiken het voor loopbaanontwikkeling en mobiliteit.
- 55% van de organisaties die CM invoeren, passen het toe voor beloningsdoeleinden.

- CM heeft geen grote veranderingen gegeven op het vlak van loopbaanbeleid. CM is wel van invloed op benoemingen. De helft van de respondenten geeft aan dat er ingevolge de invoering van CM sprake is van taakverbreding en/of taakverrijking. Medewerkers krijgen meer verantwoordelijkheid en hebben ruimte gekregen om meer te ondernemen. Er zijn minder specialisten en meer generalisten.
- 56% van de respondenten zijn van mening dat CM heeft geleid tot betere prestaties van het bedrijf. 27% heeft hierover geen mening en 17% is van oordeel dat het van geen invloed is geweest. De respondenten die van oordeel zijn dat het geleid heeft tot betere resultaten, schrijven die resultaten niet uitsluitend toe aan CM. Geen enkele van de onderzochte organisaties die aan het onderzoek hebben meegewerkt, bestempelen CM collectief als mislukt.
- CM zorgt niet voor cultuuromslag, maar heeft er wel een rol in gespeeld.
- CM heeft bijgedragen tot een betere integratie van het strategisch beleid en het personeelsbeleid (verticale integratie). 80% van de geïnterviewden zijn van mening dat de horizontale integratie door de implementatie van CM is verbeterd. De minder positieve antwoorden verwijzen naar slechts een fragmentaire integratie.
- CM wordt door verschillende groepen medewerkers (arbeiders, bedienden, leidinggevendenden) op verschillende manieren beleefd.
- Als belangrijkste pluspunten worden ervaren: de duidelijkheid, de transparantie, de objectiviteit in de beoordeling, de grotere aandacht voor vorming en opleiding, het aanbod van een breder perspectief, meer aandacht van leidinggevendenden voor medewerkers.
- CM kan niet los worden gezien van andere ontwikkelingen die tegelijkertijd binnen de organisatie hebben plaatsgevonden, zoals bv. de manier van leidinggeven.

Ten slotte nog dit: organisaties die competentieprofielen gebruiken als basis voor een dialoog tussen leidinggevendenden en medewerkers lijken meer succes te hebben. Competentieprofielen zijn daar een voertuig voor de genoemde dialoog, maar ook niet meer dan dat (Schoemaker, 2005).

1.2.5 Competenties in het hoger onderwijs

In het Europese hoger onderwijs is er veel in beweging. Deze evoluties hebben voornamelijk te maken met internationalisering en flexibilisering. De doelstelling is te komen tot een meer transparant en uniform hoger onderwijs, waarin we allemaal levenslang en op flexibele wijze leren en onze vormingsprogramma's kunnen samenstellen. Deze uitdaging dient ruimer te worden gekaderd in de Europese economische context en de concurrentie die we in de toekomst zullen ondervinden van andere kennismaatschappijen. Om te komen tot een flexibel onderwijs in Europa heeft de wetgever inmiddels stappen gezet en ook het werkveld is volop aan de slag om de noodzakelijke veranderingen waar te maken. Competenties voeren daarbij het hoge woord.

Het wettelijk kader

Soms worden wettelijke kaders gecreëerd om bestaande situaties te structureren en te reguleren; in andere

gevallen schetst de wetgever een toekomstbeeld en stelt dan een termijn waarbinnen een en ander moet worden geregeld.

Wat de uniformisering van het hoger onderwijs betreft, formuleerden 29 Europese ministers van onderwijs in 1999 in de Bologna-verklaring de intentie om tegen 2010 de verschillende onderwijssystemen op elkaar af te stemmen. Hierdoor komt er een eengemaakte Europese ruimte waarin het opleidingsaanbod, de graden en dus ook de diploma's, transparant en vergelijkbaar zijn. Geen sprake meer van A1, van MAVO of HAVO, van korte of lange type, van universitair of niet-universitair onderwijs. Wie slaagt in het hoger onderwijs heeft eerst een diploma van bachelor op zak; hij of zij kan nog verder studeren en voor een masterdiploma gaan of een bijkomend bachelordiploma halen. Er zijn dus eveneens bachelor-na-bachelor diploma's, kortom, de toekomstige student beschikt over diverse combinatiemogelijkheden. En tot die studenten behoren ook u en ik vermits we nu levenslang leren. Uiteraard vergemakkelijkt deze uniformisering van de opleidingen en de diploma's onder meer de studentenuitwisseling en het vergelijken van sollicitanten voor bedrijven.

Om deze uniformisering mogelijk te maken wordt er gedacht en gewerkt in termen van competenties. Een beroepsprofiel wordt vertaald in een opleidingsprofiel, dat op zijn beurt wordt omgezet in een competentieprofiel. Elk opleidingsonderdeel focust zich op meerdere te ontwikkelen competenties. In de les Frans gaat het dus niet alleen over 'grammaire' of 'vocabulaire', maar wordt ook gewerkt aan bijvoorbeeld zelfinzicht en samenwerken.

Door met competenties te werken hanteren we een begrippenkader dat voor iedereen toegankelijk is, zowel voor de docenten en de studenten, als voor de bedrijven die pas afgestudeerden wensen te rekruteren. In Vlaanderen verplicht het flexibiliseringsdecreet hoger onderwijs instellingen over te gaan tot de erkenning van reeds verworven competenties (EVC) en/of elders verworven kennis (EVK). Soms wordt ook wel eens de term 'eerder' verworven competentie gebruikt. De bedoeling van een EVC-procedure is om competenties die buiten formele leertrajecten verworven zijn te herkennen, te beoordelen en te erkennen. Competenties die niet hebben geleid tot een certificaat of diploma kunnen via een dergelijke procedure alsnog worden erkend. De EVC-procedure resulteert dus in een leerbewijs dat mogelijke vrijstellingen verleent voor toegang tot opleidingen of verkorte leerwegen. In alle hogescholen en universiteiten wordt intensief gewerkt aan procedures om EVC/EVK op een degelijke én kostenbewuste manier te kunnen inschalen. Indien dit kwalitatief gebeurt, zal dit immers afstralen op de kwaliteit van het diploma en op de geloofwaardigheid van de opleidingsinstelling.

Om de EVC te evalueren bij de instroom, wordt in het onderwijs bijvoorbeeld gebruikgemaakt van de portfolio-methode. Een portfolio is een verzameling van informatie en bewijsstukken over geleverde prestaties, waaruit verworven competenties moeten blijken. Het concept wordt al lang toegepast door fotomodellen, designers, grafici, architecten en kunstenaars. Een portfolio is in dergelijke gevallen een grote verzamelmap met foto's, gerealiseerde projecten, krantenknipsels en referenties over gerealiseerde projecten. De portfolio wordt door deze mensen gebruikt om volgende opdrachtgevers van hun competenties te overtuigen.

In een formeler kader van competentiebeoordeling, zoals in het onderwijs, kan de portfolio bijvoorbeeld bestaan uit een curriculum vitae, certificaten en attesten, dienstenstaten van werkervaring (officieel werk, vrij-

willigerswerk, thuiswerk) een neerslag van de motivatie, een zelfbeoordeling over de relevante competenties, eventueel videomateriaal, aantoonbare resultaten, enz.

De portfolio wordt in het onderwijs toegepast:

- bij aanvang van een vormingsprogramma, en met het oog op het verkrijgen van vrijstellingen voor bepaalde vakken, als instrument om bewijs te leveren van elders verworven competenties.
- als (opvolgings-)instrument waarmee de student zijn individuele ontwikkeling zichtbaar kan maken, zowel voor anderen als voor zichzelf.
- als instrument waarmee de student bij tussentijdse evaluaties of op het einde van de opleiding zijn ontwikkelingsniveau kan aantonen.

Docent wordt coach, student wordt actieve partner

Studenten competentier maken is niet alleen een kwestie van kennisoverdracht. Het finale doel is te zorgen dat studenten competent zijn voor de beroepspraktijk. Het beroepsprofiel van de starter bepaalt de eindtermen van de opleiding. Sinds de Bologna-verklaring wordt het accent sterker op competenties gelegd. Niet alleen 'kennen', maar ook 'kunnen' wordt in de profielen bijzonder in de verf gezet. Gedragscompetenties zijn vandaag binnen onderwijs een centraal concept geworden om onderwijslijnen architecturaal vorm te geven.

Deze stroming sluit aan bij een reeds bestaande evolutie in het hoger onderwijs. Er wordt namelijk stilaan anders gedoed en geëvalueerd. De introductie van competenties versterkt deze tendens. Een sterkere focus op competenties impliceert een bijsturing van de onderwijsvormen en een aanpassing van de wijze van evalueren. De traditionele kennisevaluaties resulteren in pieken in het studeergedrag tegen de examenperiode en in minder betrokkenheid in de loop van het jaar. Bovendien laat een traditioneel examen ook minder toe meer complexe verworven competenties te meten. De term assessment verwijst nu ook in het onderwijs naar een bredere manier van evalueren. Met een andere vorm van evalueren wordt gestreefd naar 'constructive alignment' (Briggs, 2000), dit wil zeggen een integratie van leren en evalueren. Leren en evalueren liggen hierbij meer in elkaars verlengde. Evalueren is niet meer enkel en alleen de finaliteit, maar wordt ook in de loop van de leerevolutie benut als leermoment.

Niet alleen de docent evalueert, maar ook de studenten worden gestimuleerd elkaar te beoordelen en elke student wordt eveneens aangespoord regelmatig te reflecteren over zijn eigen gedrag. Self-assessment en peer-assessment zijn niet alleen middel, maar ook een competentie op zich. Elkaar evalueren impliceert dat men criteria definieert, feedback geeft en eventueel een feedbackverslag schrijft. Bovendien vindt deze werkwijze plaats binnen de context van 'samenwerkend leren'. De docent is in dit concept niet louter lesgever en evaluator, maar begeleider van ontwikkelingsprocessen en coach van de studenten. Hij is niet alleen vakspecialist, maar heeft naast kenniscompetenties ook oog voor gedrag.

Consequenties voor het bedrijfsleven

Terwijl we ons in het bedrijfsleven afvragen of competentie management een blijver of een hype is, worden onze zonen en dochters aan de Europese hogescholen en universiteiten nu reeds op hun competenties beoordeeld. Deze evoluties hebben belangrijke consequenties voor de arbeidsmarkt. Het hoger onderwijs in Europa levert afgestudeerden af die relevante competenties hebben ontwikkeld voor het beroepsleven; hun bachelor- en/of masterdiploma vermeldt de verworven competenties. Studenten zijn vertrouwd met kennis- en gedragscompetenties, met self-assessment, met het geven van feedback aan collega's, met persoonlijke ontwikkelingsplannen. Kortom, straks wordt de Europese arbeidsmarkt jaarlijks geïnjecteerd met tienduizenden jongeren voor wie het werken met competenties een evidentie is. De evoluties in het onderwijs faciliteren zo het denken en werken in termen van competenties binnen de bedrijven.

De evoluties die in de bedrijfswereld reeds plaatsvinden, krijgen op hun beurt via het onderwijs extra wind in de zeilen. Parallel met de veranderingen in het onderwijs wordt er immers tegelijkertijd werk gemaakt van de ontwikkeling van de bestaande arbeidskrachten, en worden nieuwe mogelijkheden gecreëerd voor flexibilisering. Wie competent is maar geen diploma heeft, moet kansen krijgen om zijn competenties te kwalificeren.

1.3 Competentiemanagement: voordelen, weerstanden, kritiek

1.3.1. Waarom voeren organisaties CM in?

Organisaties starten met competentie management om diverse redenen. Uiteraard is er steeds de ruimere economische context, het streven naar efficiëntie en de voortdurende drang om mee te zijn met nieuwe vormen van werken en samenwerken.

In 1999 werd in de UK een breedschalig benchmarkonderzoek uitgevoerd naar de hoofddoeleinden waarvoor competentie management geïmplementeerd werd (Matthewman, 1999). In volgorde van belangrijkheid werden de volgende redenen aangehaald:

- Verbeteren van individuele prestaties
- Ondersteunen van de kernwaarden en doelstellingen van de organisatie
- Verbeteren van de technische competenties van eenieder
- Faciliteren van een cultuurverandering
- Ondersteunen van retentiebeleid

Een recenter Vlaams onderzoek (Meulemans e.a., 2009) bevestigt deze resultaten.

Uit ander onderzoek (Quintessence, 2007; Meulemans e.a., 2009) en publicaties (Van Beirendonck, 2004) blijkt dat organisaties competentie management in de praktijk weten te appreciëren omwille van onder meer

de volgende redenen:

- de nadruk ligt niet alleen op technische competenties, maar ook op gedragscompetenties.
- er wordt ook gefocust op de ontwikkeling van competenties.
- er is meer duidelijkheid over de manier waarop de organisatie wenst dat er gewerkt wordt.
- er zijn transparante, meetbare objectieve criteria.

Meestal richt dergelijk onderzoek zich vooral op de redenen waarom organisaties competentie management invoeren. Vanuit het oogpunt van de meerwaarde voor de organisatie, worden de volgende voordelen genoemd:

- ondersteunt betere prestaties en resultaten.
- ondersteunt proactieve personeelsplanning (zowel kwantitatief als kwalitatief).
- faciliteert de continue afstemming tussen de bedrijfsobjectieven en de objectieven van de medewerkers.
- faciliteert een cultuurwijziging of ondersteunt de gewenste bedrijfscultuur.
- ondersteunt de kernwaarden en kerndoelen van de organisatie.
- dient ter ondersteuning bij het retentiebeleid.
- aligneert human resources op de strategie van de onderneming.
- verhoogt het rendement van trainingsinvesteringen en biedt ondersteuning voor successieplanning.

1.3.2 Wie heeft er belang bij competentie management?

Het is belangrijk dat alle stakeholders van bij de start weten wat de bedoeling is en vooral wat het voordeel van competentie management kan zijn. Zowel uit praktijkgetuigenissen als uit literatuur en onderzoek (van Dongen, 2003; Baisier, 2002; Quintessence, 2007) komen de volgende mogelijke voordelen voor diverse stakeholders naar voor:

Competentie management voor de medewerkers:

- impliceert demystificatie van het psychologisch jargon en een vage terminologie.
- draagt bij tot grotere objectiviteit bij evaluaties.
- biedt de mogelijkheid tot regelmatige punctuele feedback.
- leidt tot een formele registratie en opvolging van competenties, waardoor de elders verworven competenties (EVC) kunnen worden gecertificeerd.
- kan een inhoudelijke impuls geven aan het expliciteren van opleidingen en opleidingsdoelen omdat men nadenkt over welke competenties essentieel zijn.
- geeft meer en betere kansen om loopbanen en talenten te ontplooien, onder andere via verdere opleiding en coaching. Medewerkers ontwikkelen hun totale persoonlijkheid, bevorderen hun tewerkstellings- en promotiekansen, waardoor de kwaliteit van hun arbeid toeneemt en zij meer inspraak krijgen in de ontwikkeling van hun organisatie
- doet hen meer nadenken over hun rol en hun mogelijkheden in de organisatie en toont een duidelijk verband tussen hun eigen gedrag, hun prestaties en de organisatiedoelen.
- biedt meer duidelijkheid over wat van hen wordt verwacht.

- geeft persoonlijke aandacht, wat op zich ook reeds motiverend is.

Competentiemanagement voor het lijnmanagement:

- biedt een overzichtelijk kader én een instrument dat het people management faciliteert.
- impliceert een partnership met HR.
- biedt ook de andere voordelen zoals bij de medewerkers.

Competentiemanagement voor HR:

- is een manier om HR te positioneren op het strategisch niveau.
- betekent partnership met het lijnmanagement, want ze spreken dezelfde taal.
- biedt meer transparantie over de aan te trekken, te behouden en te ontwikkelen competenties.
- structureert en integreert HR-processen onderling (horizontaal) en aligneert ze met de bedrijfsdoelstellingen (vertikaal).

Competentiemanagement voor vakbonden:

- creëert openheid en transparantie over de gewenste competenties binnen de organisatie.
- is fair omdat objectiveerbare kwalificaties en competenties de basis zijn voor selectie en mobiliteit en beloning.
- biedt ook de andere voordelen zoals die voor de medewerkers van toepassing zijn.

1.3.3 Weerstanden bij het invoeren van competentienmanagement

De implementatie van competentienmanagement levert echter niet alleen voordelen op. De belangrijkste oorzaken van weerstand hebben te maken met de volgende elementen:

- weerstand is er als competenties een deel worden van functieweging en -classificatie, aangezien dit direct gekoppeld wordt aan beloning.
- weerstand is er bij vakbonden wel eens door het feit dat competenties binnen eenzelfde functie aanleiding geven tot een onderscheid op basis van 'de manier waarop mensen functioneren'. Voor vakbonden ruist dit in tegen de solidariteitsgedachte dat iedereen binnen één functie op gelijke voet moet worden behandeld.
- soms is het confronterend te werken met objectieven in prestatienmanagement samen met de scherpe profilering van gewenste competenties en de mogelijkheid tot punctuele beoordeling tot op het niveau van gedragsvoorbeelden en indicatoren.
- er is bovendien vrees voor een mechanistische, rigide toepassing.

Als hindernissen voor de goede werking van competentienmanagement worden voornamelijk de volgende factoren vermeld:

- het is voor medewerkers binnen de organisatie niet altijd even duidelijk wat onder competenties en competentienmanagement wordt verstaan.

- het systeem is vaak te complex.
- competentie management heeft weinig overlevingskansen als het niet geïntegreerd wordt met de andere processen.
- het up-to-date houden van competentieprofielen is niet altijd even gemakkelijk.
- competentie management wordt nog teveel beschouwd als een instrument van HRM, en vindt zijn weg te traag naar de echte praktijk, naar het lijnmanagement en de medewerkers.

1.3.4 Kritiek op competentie management

Er is kritiek op de manier waarop diverse organisaties zich tot nog toe van competentie management hebben bediend. Wanneer competentie management in de praktijk te kort schiet, heeft het doorgaans te maken met het feit dat:

- het nogal eenzijdig vanuit het ondernemingsperspectief vertrekt.
- het competentie management soms te mechanistisch wordt opgezet, met een absoluut gevaar voor over-engineering.
- het gap-denken (welke competentie voldoet niet aan de norm en moet derhalve ontwikkeld worden) dat wordt gehanteerd bij assessment en ontwikkeling.
- de koppeling van competenties aan beloning die niet altijd zuiver is en op veel weerstand stoot, o.a. bij vakbonden.

Ook vanuit de bekommernis voor de medewerkers is er nogal wat kritiek op de invoering van competentie management. De volgende items zijn daarbij aan de orde:

- het definiëren van competenties en het opstellen van indicatoren leidt vaak tot complexe en onwerkbaar competentieprofielen. Aan een functie wordt dan een groot aantal en bovendien onrealistisch hoge competenties gekoppeld (Christis & Fruytier, 2006).
- de nadruk wordt gelegd op algemene competenties die samenhangen met attitudes die onmeetbaar en oncontroleerbaar zijn (Baisier, 2002).
- als competenties doorslaggevend worden voor aanwerving en selectie, dan wordt de waarde van diploma's en certificaten in vraag gesteld (De Bock, 2006).
- hoe bepaalt men of iemand loyaal of gedreven is? De stap naar een subjectieve beoordeling is klein.
- competentie management kan worden gebruikt om 'oneigenlijke redenen', bijvoorbeeld als instrument om personeelsleden te bestraffen, hen met een andere functie op te zadelen of om een herstructurering door te voeren.
- competentie management kan ook een hogere werkdruk voor de medewerkers meebrengen, een onverantwoorde flexibiliteit en inzetbaarheid vereisen.
- er kan een dualisering ontstaan in de personeelsgroep tussen de sterken en de zwakken. Dit leidt tot competitie en mindere groepsgeest.
- werknemers dreigen als individuen (te veel) geresponsabiliseerd te worden. De verantwoordelijkheid voor

- hun mislukking is niet te wijten aan de organisatie, maar wel aan het feit dat ze niet over de nodige competenties beschikken. Dat brengt ook minder werkzekerheid mee (Baisier, 2002).
- als competenties gekoppeld worden aan verloning, kan dit ten koste gaan van het personeel door een algemene downsizing van de loonmassa, door concurrentie te veroorzaken binnen de personeelsgroep of door verloning los te koppelen van functies en anciënniteit, waardoor willekeur kan ontstaan.
 - competentieprofielen laten nogal wat ruimte voor interpretatie. Wat de ene flexibel vindt, vindt de andere 'meewaaien met elke wind!'.
 - de context waarin men gaat functioneren, wordt niet gemeten.
 - de motivatie van de kandidaat wordt evenmin gemeten (www.jongebazen.nl, 2007).

Vanuit wetenschappelijke hoek worden er eveneens kritische aspecten aangedragen rond competentienagement.

Het begrip 'competentie' zorgt op zich al voor spraakverwarring. Verschillende auteurs hanteren allemaal hun eigen definitie. Volgens sommigen (Jansen, 2002; Korthagen, 2004; Ofman, 2002) wordt het tijd dat we kritisch stilstaan bij het competentiebegrip zelf en ons afvragen of het eigenlijk wel een begrip is dat bij een grondige analyse standhoudt. Bovendien wordt de vraag gesteld waarom we eigenlijk nog over competenties spreken en het niet gewoon hebben over gedrag. We beoordelen dan het gedrag, de kennis die er achter zit en eventueel de bijhorende overtuigingen. Dat zou terminologische spraakverwarring voorkomen en tevens duidelijk maken, dat er weinig nieuws onder de zon is (o.a. Korthagen, 2004; Spencer, & Spencer, 1993).

Heel de competentiegerichte benadering ligt onder vuur en is volgens sommige auteurs gedeeltelijk op zijn retour (Dewulf, 2003). Als eenzelfde competentie op verschillende manieren wordt gemeten (bijvoorbeeld via zelfbeoordeling, via een beoordeling door een begeleider of via een assessment) dan blijkt uit onderzoek niet alleen dat de resultaten van die verschillende beoordelingen vaak sterk uiteenlopen - wat wijst op een zwakke betrouwbaarheid - maar dat er achter de verschillende beoordelingen ook veranderende opvattingen blijken te schuilen over wat de competentie precies inhoudt (Jansen, 2002; Korthagen, 2004).

Om eenzelfde competentie door verschillende beoordelaars op een min of meer gelijkaardige manier te laten beoordelen, moet er dus behoorlijk geïnvesteerd worden in overleg en afstemming van de onderliggende criteria. Er is dus een spanningsveld tussen enerzijds het gevaar van invalide en onbetrouwbare beoordelingen en anderzijds de ballast van steeds langer wordende lijsten met gespecificeerde competenties. Dit is het probleem van de praktische hanteerbaarheid.

Het werken met competentielijsten heeft eveneens tot gevolg dat functiehouders zich daarnaar gaan richten en minder gestimuleerd worden tot reflectie over de vraag in welke richting zij zichzelf willen ontwikkelen. Het gevaar is dan groot dat ze zich meer gaan richten op het leveren van het bewijs dat ze aan competenties voldoen, veeleer dan op het gemotiveerd werken aan de eigen professionele ontwikkeling (Korthagen, 2004). Het vertalen van succesvol functioneren in een lijstje van competenties impliceert tevens een reductionistische visie op een beroep. Competentiemanagement dreigt in de praktijk dan te verworden tot een beoordeling van professionaliteit aan de hand van een vaste lijst.

Opvattingen over competentie management gaan ervan uit dat competenties vast te leggen zijn in systemen en zodoende toegankelijk zijn voor anderen. Subjectieve elementen zoals nieuwsgierigheid en motivatie komen in definities vanuit het perspectief van competentie management niet of veel minder aan de orde (Van Merriënboer e.a., 2002). De aandacht voor competenties en de tendens naar efficiëntie onderwaardeert traditionele kwaliteiten zoals onder meer geduld, bescheidenheid, zorgvuldigheid, enthousiasme, helderheid of moed (Barnett, 1994).

Ten slotte, toont uitgebreid en meervoudig onderzoek over constructvaliditeit aan dat competenties niet als afzonderlijke constructen kunnen worden herkend (Lievens, 1998, 2002). De gebrekkige constructvaliditeit van competenties is al jaren een doorn in het wetenschappelijk oog van vele onderzoekers. Ook de opdeling van competenties in diverse niveaus houdt op basis van resultaten van empirisch onderzoek geen steek (zie ook in hoofdstuk 4, cfr. onderzoek van Quintessence, 2001).

Andere auteurs achten de veronderstelling dat competentie management leidt tot betere resultaten, nog onbewezen (Thijssen, & Lankhuijzen, 2000) of vinden geen enkel empirisch bewijs dat competentiegericht opleiden effectief is (Zeichner, & Wray, 2001). Competentie management dreigt in de praktijk veeleer te vervallen in competentiegericht beoordelen, dan wel in competentiegericht opleiden. Er wordt veel tijd geïnvesteerd in het formuleren van competenties en aan het meten ervan, waardoor de aandacht verschuift naar de beoordelingsproblematiek ten koste van het opleidingswerk (Korthagen, 2004). En als we dan toch ontwikkelen, dan komt het er op neer dat we allerlei geforceerde kunstgrepen en bovenmatige inspanningen vragen, van zowel medewerker als organisatie, om tekorten weg te werken of te compenseren (Vinke, 2003, Kampermann e.a. 2009).

1.4 En wat nu?

Op basis van de inventaris van sterkten en kritieken dringt de vraag zich op of en - zo ja - hoe we met competentie management succesvol verder kunnen? Hoe kunnen we de sterkten benutten en de kritieken capteren? Welke designparameters, uitgangspunten en modaliteiten moeten worden behouden, en welke moeten fundamenteel worden herzien?

Dat doen we in drie bewegingen:

1. Een analyse op methodologisch niveau.
Welke wetenschapsfilosofische visie hanteren we? Wat zijn de onderliggende paradigma's? Wat zijn de impliciete overtuigingen die aan de grondslag liggen van het hedendaags competentie management?
2. Wat zijn de alternatieven zowel op het vlak van wetenschapsfilosofie, mensvisie, perspectief, methodieken en dergelijke meer?
3. Hoe integreren we dit alles in een vernieuwde aanpak die resulteert in een wetenschappelijk gefundeerde en bruikbare, zinvolle praktijk? Hoe kunnen we de huidige sterkten waarderen en de alternatieve werkwijzen valoriseren?

Met de mindset 'vasthouden wat goed is, en verbeteren wat voor verbetering vatbaar is', gaan we op zoek naar andere wetenschapsfilosofische beschouwingen en naar tendensen in HRM.

We bekijken enkele radicale alternatieven en creëren een nieuw model dat als basis kan dienen voor een hernieuwde praktijk.

Uit dit eerste hoofdstuk onthouden we de onderliggende principes van hedendaags competentie management als volgt:

- perspectief
Veeleer het organisatieperspectief, op menselijk vlak veeleer 'van buiten naar binnen'.
- vertrekpunt
Het vertrekpunt is het gewenste competentieprofiel eigen aan een functie of rol.
- doel
Het doel is de maximale fit van de persoonlijke competenties met de functievereisten.
- sterkten van mensen
Medewerkers zijn niet sterk op zich, maar wel sterk in vergelijking met het gewenste profiel.
- wetenschapsfilosofie
De wetenschapsfilosofische strekking is het empirisme en het cognitivisme. Objectiviteit, waarneembaarheid en verifieerbaarheid zijn van cruciaal belang voor de meting van gedrag en van veronderstelde dieperliggende constructen.
- benadering
De benadering is veeleer 'koud', rationeel, top-down en logisch-deductief. In die redenering wordt dan ook de problem solving benadering gevolgd. De benadering kenmerkt zich vooral door een streven naar een correcte beoordeling van sterkten en zwakten, en naar een efficiënte en effectieve realisatie van de gewenste en observeerbare groei die - hopelijk - bijdraagt tot betere prestaties.
- focus
De focus ligt sterk op de fit van de persoonlijke competenties met de jobvereisten.
- assessment
Het assessment gebeurt voornamelijk op basis van observeerbaar en verifieerbaar materiaal en liefst met

behulp van empirisch-wetenschappelijk gevalideerde en betrouwbare instrumenten. De objectiviteit vereist dat de professional observeert, registreert en interpreteert zonder inmenging van de subjectieve verklaringen van het individu. De assessoren praten 'over' het individu.

- ontwikkeling

Ontwikkeling is gebaseerd op een gap-analyse en steunt op de overtuiging dat de grootste vooruitgang kan worden gehaald uit het bijspijkeren van de zwakkere competenties. Ontwikkeling van competenties impliceert voornamelijk aandacht voor kennis, vaardigheden en attitudes die resulteren in een specifiek arbeidsgedrag.

HOOFDSTUK 2

Wetenschapsfilosofische benaderingen en hun hedendaagse toepassingen in management

Wetenschapsfilosofie stelt filosofische vragen over de aard, de structuur en de legitimiteit van de wetenschap als vorm van kennisverwerving. Wetenschap kan men typeren als een manier van waarnemen, van taal hanteleren, van redeneren en interveniëren, gericht op de structuur van feitelijke en denkbeeldige werelden, met het oog op het begrijpen, voorspellen en het beïnvloeden daarvan (Wikipedia, 2008).

Dit hoofdstuk belicht de relevante modernistische en postmodernistische wetenschapsfilosofieën en gaat verder in op enkele actuele praktijktheorieën die zich binnen de actieradius van competentie management manifesteren.

2.1. Modernistische wetenschapsfilosofieën

Het modernistisch denken heeft belangrijke wortels in de Verlichting, met o.a. het werk van belangrijke filosofen als Descartes, Locke en Kant.

In de periode van de Verlichting ging men op zoek naar de waarheid met de bedoeling de ware natuur van de realiteit te begrijpen door toepassing van logische redeneringen en rationaliteit. Dit staat in sterk contrast met de middeleeuwse periode waarin de kerk de enige bewaker was van de werkelijkheid. De filosoof Immanuel Kant was een advocaat van de Verlichting. De individuele persoon, eerder dan God en de kerk, werd de focus voor thema's van moraliteit en werkelijkheid. Het was aan de individuen om op basis van de eigen beoordelingen, gebaseerd op objectieve en wetenschappelijke evidentie, uit te maken hoe de realiteit eruit zag en welke bijgevolg de morele regels waren die mensen moesten respecteren.

De zoektocht naar onderliggende regels en structuren vinden we terug in het werk van Marx, Freud, Piaget en vele anderen (Burr, 2003). De onderliggende structuren worden gezien als een diepere realiteit die onderliggend is aan de oppervlakkige en observeerbare eigenschappen van de wereld. De werkelijkheid van de wereld kon worden ontdekt door de onderliggende structuren te analyseren. De theorieën die op zoek gaan naar onderliggende structuren noemt men structuralistisch, de latere verwerping van deze onderliggende structuren voor de verklaring van de werkelijkheid is het poststructuralisme. De termen postmodernisme en poststructuralisme worden soms onderling gebruikt.

De Verlichting heeft sterk het accent gelegd op de waardigheid van de **individuele rationaliteit**, of tot de valorisatie van de individuele geest. Volgens het modernisme leiden kennis en argumentaties uiteindelijk tot universele principes en theorieën. De mensheid komt steeds dichterbij de waarheid.

Het geloof in de rationele vertegenwoordiging toont zich in management ondermeer in de conceptie van de ideale manager. Theorieën zoals de Expectancy Theory (Vroom, 1964), en de Goalsetting Theory (Locke, 1968), zijn gebaseerd op de individuele rationaliteit. Managementopleidingen worden ook ontwikkeld om managers cruciale competenties bij te brengen met het oog op het leveren van superieure prestaties (Gergen & Thatchenkery, 2004). In de modernistische tijdsgeest is het de meest rationele stem die moet prevaleren, en

zijn er experts die gemakkelijker en/of beter toegang krijgen tot de werkelijkheid. Zo wordt een consultant verondersteld - door zijn wetenschappelijke training - helderder, objectiever en grondiger na te denken dan leken, en verdient daarom ook ruimte om te spreken binnen de organisatie. Deze stelling maakt cliënten en/of patiënten inferieur ten opzichte van de expert (Gergen en Kaye, 1992).

Een tweede erfenis van de Verlichting is het sterk accent op en het geloof in de kracht van de **individuele observatie**. Het strikt observeren en het voorzichtig testen van wetenschappelijke proposities leidt tot verhoogde kennis. Het is binnen deze context dat de organisatiewetenschappen ook hun ontstaan vonden. Binnen het modernistische denken is het de veronderstelling dat er een concrete realiteit is, een objectieve wereld, voorwerp van empirische studie. Rationele besluitvorming is primair functie van beschikbare informatie (Gergen & Thatchenkery, 2004).

Een derde principe eigen aan het modernisme is de veronderstelling dat onze **woorden tekenen** zijn van interne creaties. Taal beschrijft de realiteit en woorden zijn drager van waarheid of kennis.

2.1.1 Het empirisme

Over het algemeen wordt de term 'wetenschappelijk' gelijkgesteld met 'empirisch'. Het woord 'empirie' komt van het Griekse woord 'empeiria' dat ervaring betekent. In wetenschappelijke context wordt daarmee verwezen naar zintuiglijke waarneming. In de empirische wetenschap wordt de werkelijkheid waarvan men kennis wil verkrijgen, geobserveerd. Er wordt uitgegaan van het bestaan van één echte realiteit, en het doel van wetenschap is deze éne realiteit zo goed mogelijk te leren kennen. Dé manier om wetenschappelijke kennis te verkrijgen is door middel van observatie. Empirisch onderzoek wordt dan begrepen als onderzoek dat zich aan de feiten houdt.

De empirische cyclus is een beschrijving van de verschillende fasen en activiteiten in het onderzoeksproces en bestaat uit vijf stappen, nl. observatie, hypothesevorming (inductie), voorspelling (deductie), toetsing en evaluatie.

Het empirisme leunt sterk aan bij het logisch positivisme. Uitgangspunt van het positivisme is dat kennis alleen mogelijk is over de wereld der verschijnselen. De wetenschap wordt gezien als de enige bron van geldige kennis en daarbij zijn alleen empirische waarnemingen en logische principes van belang. Het positivisme betekent de afwijzing van alle filosofie en theologie, van elke normatieve kennis of ethiek en van alle kennis die niet zintuiglijk controleerbaar is (Swanborn, 1991; Wikipedia, 2008).

In de 16de en 17de eeuw eisten Engelse filosofen, onder invloed van de natuurwetenschappen in opkomst, dat de psychologie empirisch te werk zou gaan. Dit betekent dat zij moet beginnen met een nauwkeurige beschrijving van de verschijnselen die tot haar werkdomein behoren, om deze verschijnselen vervolgens te ordenen en hypothesen op te stellen waardoor zij kunnen worden verklaard. Deze hypothesen dienen ten slotte aan de ervaring te worden getoetst. De empirische cyclus van de natuurwetenschappen werd geleidelijk in de psycho-

logie overgenomen. Initieel richtte men zich tot de beschrijving en de analyse van bewustzijnsverschijnselen, in een latere fase werden empirische toetsingen onder de vorm van experimenten opgezet (o.a. Locke). Een empirisch onderzoeker in menswetenschappen observeert het menselijk gedrag, beschrijft het zo nauwkeurig mogelijk en neemt zoveel mogelijk afstand van de persoonlijke interpretaties van zichzelf én van die van zijn onderzoeksobjecten.

2.1.2 Het behaviorisme

Nog voordat de klassieke experimentele psychologie goed en wel gevestigd was, begon reeds een nieuwe richting aan invloed te winnen, nl. het behaviorisme (behavior = gedrag) waarvan J.B. Watson de grondlegger is (Watson, 1908). Andere bekende behavioristen zijn o.a. Twitmeyer, Pavlov, Thorndike en Skinner.

In feite is het behaviorisme een voortzetting van de objectivering van het empirisme, waarbij het bewustzijn steeds meer wordt geëlimineerd. Het behaviorisme onderscheidt zich van andere stromingen in de psychologie doordat het observeerbare en registreerbare gedrag als enige geldige onderzoeksobject voor psychologische theorievorming wordt beschouwd. Het stelt zich daarbij uitdrukkelijk tegen allerlei richtingen die gedachten en emoties tot object van onderzoek nemen (Swanborn, 1991; Wikipedia, 2008). Het behaviorisme maakt deel uit van het logisch positivisme, dat het idee promoot dat alle kennis moet worden uitgedrukt in uitspraken die empirisch verifieerbaar zijn.

Ook deze richtingsverandering werd gemotiveerd door het ideaal de psychologie eindelijk tot een objectieve, exacte wetenschap te maken. De bewustzijnsverschijnselen zijn subjectief en om die reden kunnen zij in een objectieve psychologie geen plaats hebben, aldus de argumentatie van het behaviorisme. Het gedrag en de omstandigheden waarin dit gedrag optreedt daarentegen zijn een objectief gegeven, d.w.z. voor iedereen constateerbaar en verifieerbaar.

Methodologisch wordt het behaviorisme gekenmerkt door de opvatting dat slechts datgene wat in principe door meer dan één waarnemer observeerbaar is, als basismateriaal voor wetenschappelijk onderzoek in aanmerking komt. Zo wordt de introspectie, het onderzoek van het eigen ik, als bron van wetenschappelijke gegevens verworpen.

Behaviorisme is dus te beschouwen als een stroming in de psychologie die het gedrag in zijn relatie ziet tot de omgeving, die helemaal afziet van de bewustzijnsverschijnselen en zich enkel bezighoudt met het geheel van menselijke reacties zoals die door een buitenstaander te bestuderen zijn.

Wijd verspreide begrippen uit het behaviorisme zijn o.a. de klassieke conditionering waarbij het gaat om een natuurlijke reflex als antwoord op een externe prikkel, en de operante conditionering, die stelt dat het gewenste gedrag gestimuleerd wordt door stappen in de gewenste richting te belonen en ongewenst gedrag te

negeren of te straffen. Conditioneren wordt gezien als een universeel proces om gedrag aan of af te leren.

Leren is niet meer dan het verwerven van nieuw gedrag. De behavioristische theorie over het leren van mensen en dieren heeft alleen oog voor observeerbaar gedrag en let niet op niet-observeerbare mentale processen. Kritiek op het behaviorisme is dat het geen acht slaat op vormen van leren die niet direct tot observeerbaar gedrag leiden. Ook heeft het geen verklaring voor vormen van leren, zoals patroonherkenning in de taalontwikkeling bij jonge kinderen, die ontstaan zonder dat er van conditionering sprake is. Dat geldt evenmin voor transfer van leerervaringen naar nieuwe situaties.

Het behaviorisme legt de nadruk op het 'black box'-model: we moeten afgaan op het waarneembaar gedrag van mensen, omdat we interne processen niet kunnen meten. De nadruk ligt op het waarneembare gedrag en op de vraag hoe variaties in de omgeving leiden tot veranderingen in het gedrag. Een echte behaviorist denkt dus niet in termen van competenties: het gaat hem alleen om de observeerbare gedragingen.

2.1.3 Het cognitivisme

Het cognitivisme is in de psychologie de reactie op het behaviorisme en legt de nadruk veel meer op wat aan het gedrag van mensen ten grondslag ligt: de interne processen en determinanten van gedrag, de cognitie, dus al die psychische processen die te maken hebben met zaken als begrip, kennis, herinneringen en geheugen, probleemoplossen en informatieverwerking (Swanborn, 1991; Wikipedia, 2008).

Een cognitivist is dus minder geïnteresseerd in gedrag op zich, omdat het hem gaat om de verklaring van gedrag in termen van cognitieve processen en cognitieve structuren. Hij denkt wel in termen van eigenschappen - waaronder competenties - als verklaringen van regelmatigheden in gedrag en verschillen tussen mensen.

Competenties worden beschouwd als eigenschappen die bijdragen tot het succesvol zijn in een of andere taak, rol of functie, en die zich over verschillende situaties heen in concreet waarneembaar gedrag manifesteren. De in een rol of functie gewenste competenties worden bij mensen op een zo objectief mogelijke manier via gedragsobservatie gemeten en beoordeeld. De 'gap' tussen gewenste en gemeten competenties wordt systematisch ingeoeft en getraind. Uitkomsten van opleidingen moeten meetbaar zijn en te relateren aan de prestatie. Competenties worden dus beschouwd als constructen die ten grondslag liggen aan systematisch gedrag.

Het echte, oorspronkelijke cognitivisme heeft nog een aantal uitgangspunten gemeen met het behaviorisme. Noch het behaviorisme, noch het cognitivisme houden zich bezig met de sociale, emotionele en intentionele aspecten van het gedrag en van het leren. Deze aspecten krijgen in de postmodernistische leertheorieën zoals het constructivisme en het sociaal-constructionisme wel expliciet aandacht.

2.2 Postmodernistische wetenschapsfilosofieën

Het postmodernisme als intellectuele beweging heeft haar oorsprong niet in sociale wetenschappen, maar in de kunst en in de architectuur, literatuur en culturele studies. Het vertegenwoordigt een bevraging én verwerping van de fundamentele veronderstellingen van het modernisme, dat zich manifesteert in het intellectuele en artistieke leven in de periode van de Verlichting.

In het modernisme wordt weleens gesproken over het 'ontdekken' van de wereld, en dit veronderstelt een bestaande stabiliteit die kan worden ontdekt door observatie en analyse: 'The world as given'. Dit idee wordt compleet verlaten in het postmodernisme die uitgaat van: 'The world as constructed' (Valke, 2007).

Postmodernisme is een verwerping van zowel de idee dat er een ultieme waarheid kan zijn en dat er een structuur achter steekt. Postmodernisme verwerpt de idee dat de wereld zoals we die zien het resultaat is van verborgen structuren. De benadering van iets als een 'formeel object', waarbij we terugvallen op evaluatiemethodes waar het object zijn identiteit heeft, onafhankelijk van de manier van kijken, moet worden opgegeven als we het over postmodernisme hebben (Rijsman, 2007).

Postmodernisme verwerpt ook de idee dat de wereld kan worden verklaard en begrepen in termen van grote theorieën en focust eerder op de co-existentie van een meervoudigheid en variëteit van situatieafhankelijke manieren van leven. Deze manier van denken wordt weleens pluralisme genoemd.

| Modernisme | Postmodernisme |
|------------------------------|----------------------------------|
| Rationele vertegenwoordiging | Gemeenschappelijke rationaliteit |
| Empirische kennis | Sociale constructie |
| Taal als representatie | Taal als actie |

FIGUUR 2.1 Essentiële verschillen tussen modernisme en postmodernisme (Gergen & Thatchenkery, 2004).

In het postmodernistische denken of het narratieve paradigma wordt ervan uitgegaan dat er geen geprivilegieerde positie is, noch een neutraal perspectief om naar de wereld te kijken of in de wereld te handelen. Er zijn geen experts die de waarheid kennen of die toegang hebben tot de achterliggende 'echte werkelijkheid' (Rober, 1997).

CITAAT In het postmodernisme verliest de methodologie haar status van hoofdarbiter van de waarheid (Gergen & Thatchenkery, 2004).

Volgens postmodernisten bestaat kennis vooral uit gedachtenconstructies. De waarheid als dusdanig bestaat dan ook niet. In de fysica doorbrak Einstein met zijn relativiteitstheorie het zuivere empirisme. Het absolute van één referentiekader is dus ook in de fysica al lang afgezworen. De relativiteitstheorie is een correc-

tie op meningsverschillen tussen twee fysici. Einstein was de eerste sociaal constructionist in de natuurkunde (Rijsman, 2009).

Het postmoderne denken veronderstelt een verbreding van de principes van het logisch empirisme naar principes van relationele kennis (Bouwen, 2004).

Zowel het constructivisme als het sociaal-constructionisme kunnen worden beschouwd als postmodernistische wetenschapsfilosofieën, die zich onderscheiden van de modernistische visie op wetenschap zoals we die terugvinden in het empirisme, het logisch positivisme, het behaviorisme en de cognitieve psychologie.

Het constructivisme en het sociaal-constructionisme ontkennen beide het bestaan van een objectief kenbare waarheid. Er is nochtans een belangrijk verschil, het constructivisme wijst op het belang van de kenner in het kennisproces. Kennis wordt geconstrueerd door de kenner. Sociaal-constructionisten benadrukken eerder het belang van de sociale context in het kennisproces. De rol van taal, van cultuur en van sociale interpretatie moet daarbij worden onderstreept. De constructivisten vallen terug op een positief wetenschappelijke traditie, terwijl de sociaal-constructionisten zich baseren op de filosofie, de linguïstiek, de psychologie, de culturele antropologie en dergelijke.

Volgens Burr & Butt (2000) is het essentiële verschil tussen constructivisme en sociaal-constructionisme tweeledig: (1) de mate waarin een individu wordt gezien als een agerend persoon die controle heeft over het constructieproces, en (2) de mate waarin onze constructies het product zijn van sociale krachten, hetzij structureel of interactioneel.

2.2.1 Het constructivisme

Het constructivisme gaat ervan uit dat we ieder onze eigen werkelijkheid construeren door te reflecteren op de ervaringen die we in onze wereld opdoen. Ieder van ons maakt een aantal regels en mentale modellen waarmee we betekenis geven aan onze ervaringen.

Constructivisten ontkennen het bestaan van een werkelijkheid niet, maar ze stellen alleen dat het niet mogelijk is deze te kennen. Constructivisme is een theorie over kennis en niet over de werkelijkheid. Volgens het constructivisme wordt kennis mede geconstrueerd door de kenner.

De filosoof Kant stelt dat het materiaal van onze ervaringen wordt opgevangen en ingrijpend verandert door onze reeds a priori gestructureerde en kennende geest. Ware kennis kan ons dan ook niets zeggen over wat de dingen 'an und für Sich' zijn. Hij wijst daarmee op de principiële onkenbaarheid van 'das Ding an Sich', en werd zo één van de belangrijkste inspiratiebronnen van de constructivisten (Rober, 1997).

Constructivisme is een denkrichting die de relatie tussen kennis en realiteit onderzoekt in een evolutionair perspectief. Het is een epistemologie die stelt dat kennis hoogstens ten dele de werkelijkheid weerspiegelt. Het uitgangspunt van het constructivisme is het feit dat de waarnemer participeert in hetgeen hij waarneemt. De constructivist Von Glasersveld (1988) vat het constructivisme in twee punten samen:

1. Kennis is niet iets dat passief wordt opgedaan door de zintuigen of door communicatie, maar kennis wordt actief opgebouwd door het kennisnemende subject.
2. De functie van kennis is adaptief en dient de organisatie van de experiëntiële wereld van het subject, niet de ontdekking van een objectieve ontologische realiteit.

De waarde van kennis ligt dus niet in de weerspiegeling van de werkelijkheid, maar wel in de bruikbaarheid ervan voor de aanpassing van het subject aan de werkelijkheid.

Het radicaal constructivisme (Von Glazersfeld, 1988) veronderstelt een Kantiaans onderscheid tussen een geïndividualiseerde fenomenale wereld en een onkenbare reële wereld. Een gelijkaardige positie wordt ingenomen door Kelly (1955) in zijn persoonlijke constructpsychologie. Kelly stelt dat we de capaciteit hebben om onze eigen constructie van de wereld te veranderen en dat we op die manier nieuwe mogelijkheden creëren voor onze eigen actie.

Constructivisten gaan ervan uit dat een persoon actief geëngageerd is in het creëren van zijn eigen wereld en realiteit. Ze argumenteren dat elke persoon de wereld verschillend percipieert en zijn eigen betekenis creëert op basis van gebeurtenissen en ervaringen. De 'echte' wereld is dus verschillend voor ieder van ons (Burr, 2003).

Constructivisme is in principe niet hetzelfde als subjectivisme, maar sommige auteurs wijzen toch op het gevaar voor een radicaal constructivisme (Duffy & Cunningham, 1996). Wat is uiteindelijk de validiteit van zelfgeconstrueerde kennis? Een extreme visie maakt communicatie bovendien onmogelijk.

Constructivistisch handelen binnen het kader van een professionele dienstverlening kenmerkt zich door een aantal uitgangspunten, met name:

- Objectieve kennis bestaat niet.
- Betekenis staat centraal, niet gedrag.
- Er is een gelijkwaardigheid tussen cliënt en consultant of therapeut. De consultant, coach of therapeut is geen neutrale observator, maar maakt deel uit van het systeem. Zijn of haar visie is dan ook niet juister dan die van de cliënt. Het is een andere visie (Rober, 1997).

CITAAT 'Knowing is a proces, not a product' (Bruhner, 1966)

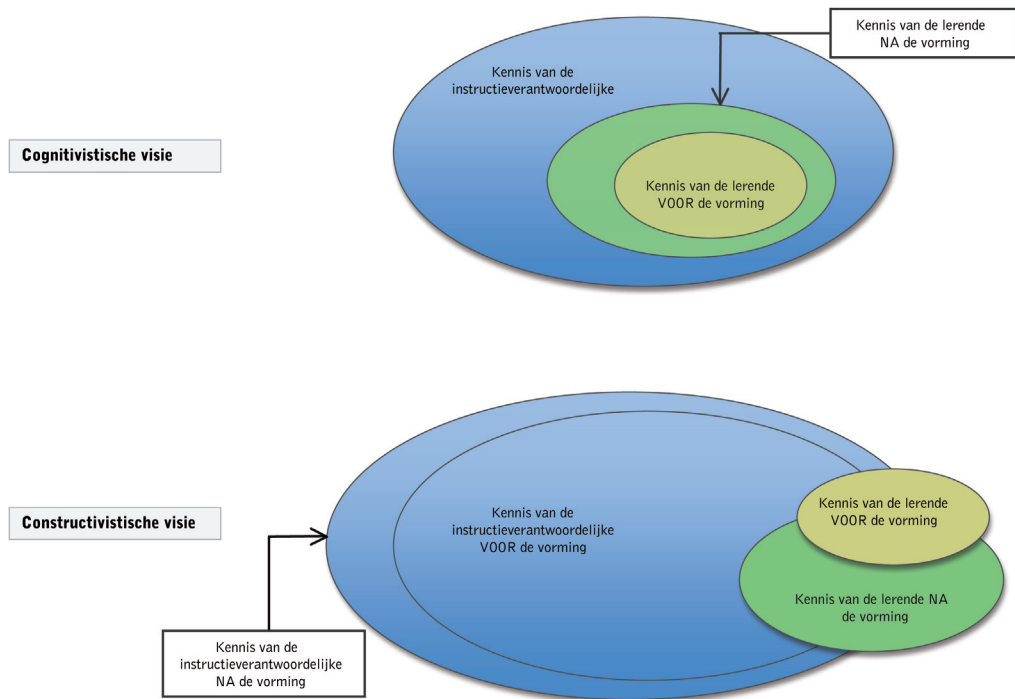
De kernassumpties van het constructivisme inzake leren zijn: kennisconstructie, samenwerkend leren, zelfregularisatie en het gebruik van authentieke problemen (Riekers & Loyens, 2005).

Er zijn verschillende perspectieven binnen het constructivisme als leertheorie, maar ze delen wel de volgende basisassumpties (Snowman & Biehler, 2003) (Valcke, 2007):

- Elke lerende brengt bij een leerproces eigen kennis in die gebaseerd is op andere leerprocessen en die bepaalt hoe en wat verder wordt geleerd.

- De kern van kennis kan onmogelijk overgedragen worden naar een andere lerende omdat kennis het resultaat is van een persoonlijke interpretatie van ervaringen.
- Alhoewel ieder een eigen interpretatie heeft van de werkelijkheid, kunnen we toch met anderen communiceren en samenwerken.
- Kennis ontwikkelt zich en verandert. Er worden kenniselementen toegevoegd en weggelaten, o.a. door het uitwisselen van perspectieven op kennis met andere lerenden.

Het schema van White (1992) geeft op overzichtelijke wijze het verschil weer tussen de constructivistische en de cognitivistische benadering bij het leren.



FIGUUR 2.2 Vergelijking van de cognitivistische en constructivistische visie op leren (White, 1992) (Valcke, 2007).

2.2.2 Het sociaal-constructionisme

Het sociaal-constructionisme is ontstaan in de sociale psychologie, maar met een multidisciplinair karakter, beïnvloed door meerdere disciplines waaronder de filosofie, sociologie en linguïstiek (Gergen, 1985; Rijsman, 1991). Het gaat van de veronderstelling uit dat de mens zijn kennis van de wereld niet op een empirische wijze opbouwt. Kennis van de wereld is een sociaal artefact, dat historisch en cultureel gesitueerd moet wor-

den. Het is het resultaat van een actieve coöperatieve onderneming van personen in relatie (Gergen, 1985). Het sociaal-constructionisme gaat er - net zoals de constructivisten - van uit dat mensen zelf betekenis verlenen aan hun omgeving en - aanvullend op het constructivisme - dat sociale processen hierbij een prominente rol spelen. Kennis wordt door iedere mens op een eigen wijze geconstrueerd én sterk beïnvloed door de gemeenschap waarvan hij deel uitmaakt, de cultuur, de taal,...

Sociaal-constructionisme is een variant van het constructivisme en een reactie op een essentialistische visie die kennisopbouw benadert als een louter intern proces. Kennis is steeds het resultaat van sociale interacties op een gegeven plaats en tijdstip (Lowyck, 2005). Met andere woorden, mensen construeren hun sociale werkelijkheid door te interageren met medemensen (Simons, 1999).

CITAAT Rationaliteit is gemeenschapsgebonden (John Rijsman).

Er is niet één waarheid, maar er zijn meerdere betekenissen. Gemeenschappelijke betekenisconstructie is niet vanzelfsprekend. Mensen gaan in de omgang met de werkelijkheid vooral af op de interpretatie ervan in en door de (sub)cultuur waar zij deel van uitmaken. Belangrijke anderen bepalen voor een groot deel hoe wij de werkelijkheid ervaren en hoe wij ons zelf zien (Simons, 2000).

Kennis wordt niet langer beschouwd als een gegeven inhoud of substantie die van buitenaf wordt ingebracht, maar als een interactief proces, ingebed in dialogale werkvormen en relaties. Dit betekent een drastische verschuiving van de metafoor 'kennis als substantie' naar een metafoor 'kennis als participatie'. Kennis ontwikkelt zich, wordt uitgewisseld en toegepast in actieve werkrelaties tussen de leden van praktijkgemeenschap (Bouwen, 2004).

Volgens de 'kennis als substantie'-metafoor is kennis alleen bruikbaar als ze formeel en systematisch is, harde en kwantificeerbare data omvat, gecodeerde procedures en universele principes volgt (Nonaka en Takeuchi, 1995).

Sociaal constructionistische auteurs evolueren in de richting van de 'kennis als participatie'-metafoor. Het creëren van kennis, het ontwikkelen en delen ervan, worden volgens dit perspectief gezien als essentiële relationele processen. Ontwikkelen en delen van kennis gebeurt altijd in een context van practici die deze kennis realiseren via hun activiteiten en interacties. Ze doen dat door te participeren in een welbepaalde praktijkengemeenschap.

Gergen (1994) beschouwt elke benadering die haar grond heeft in één van de volgende basisveronderstellingen als sociaal-constructionistisch:

1. Een kritische benadering tegenover de 'taken-for-granted' kennis of de algemeen geaccepteerde visie over kennis. Het sociaal-constructionisme nodigt ons uit om kritisch te zijn ten aanzien van de idee dat onze observaties van de wereld ongeconditioneerd worden beschouwd als observaties van de natuur zoals die is, en het stelt de idee in vraag dat conventionele kennis gebaseerd is op objectieve observaties van de wereld.

Binnen het sociaal-constructionisme zijn er verschillende thema's onderwerp van debat. Zo is er ondermeer het debat tussen realisme of relativisme: binnen de realistische strekking wordt gesteld dat er een externe wereld bestaat, het relativisme daarentegen argumenteert dat zelfs ingeval er een realiteit bestaat, ze ontoegankelijk is voor onszelf. De enige realiteit waar we toegang toe hebben, zijn de diverse representaties van de wereld, en die kunnen niet worden afgemeten ten opzichte van de realiteit.

Objectieve waarheid is niet het persoonlijk ontdekken van reeds vooraf bestaande betekenis in de natuur zelf, maar is niets anders dan het op een sociaal gepaste manier reproduceren van de patronen van sociaal-gecoördineerd handelen die we met elkaar voor ogen hadden toen we betekenissen met elkaar hebben gemaakt, en vervolgens hebben opgeslagen in het geheugen. Ware of objectieve betekenissen zijn dus altijd en per definitie een product van de praktijkgemeenschap waarin ze worden gemaakt en onderhouden (Rijsman, 2002).

Dit is geen probleem, zolang we maar leven en werken in onze eigen praktijkgemeenschap. Als twee of meer partijen een conflicterende betekenis geven, maar dezelfde macht gebruiken en de interactie volhouden, kunnen conflicten over de ware betekenis leiden tot nieuwe betekenissen die we dan vervolgens internaliseren in ons geheugen en die we later dan toch weer reproduceren, alsof het ware betekenissen zijn in de natuur zelf (Burr, 2003).

2. Historisch en cultureelspecifiek: de manier waarop we de wereld verstaan is historisch en cultureelspecifiek en kan niet worden beschouwd als beschrijving van de realiteit of van de menselijke natuur voor eeuwig en altijd.

Gergen (1973) argumenteerde reeds in zijn paper 'Social psychology as history' dat alle kennis, inclusief psychologische kennis, historisch en cultureelspecifiek is en dat we ons onderzoek moeten uitbreiden voorbij het individu, in de richting van sociale, politieke en economische realiteiten, willen we de evolutie van de hedendaagse psychologie en van het sociale leven kunnen begrijpen.

3. Kennis is afhankelijk van sociale processen: mensen construeren de wereld. Het is door de dagelijkse interacties tussen mensen en door het verloop van het dagelijks leven dat onze versie van kennis wordt geconstrueerd.
4. Kennis en sociale actie gaan samen: het beschrijven én construeren van de wereld accentueert bepaalde sociale patronen en sluit andere sociale patronen uit.

Over betekenis

Zingeving is een centraal thema in de theorie van het sociaal-constructionisme. Deze theorie stelt immers dat de zin die de mensen in de wereld herkennen niet objectief gegeven is dat als een geheel van inherente eigenschappen ontdekt moet worden, maar een geheel van betekenissen die de mensen binnen een sociaal-culturele context tesamen ontwikkelen (Luijten & Verlinde, 2002).

CITAAT 'We are not going to discover anything new. We need to use our knowledge to make sense in the context in which we are operating' (Karl Weick)

Het fenomeen 'betekenis' is een immaterieel product, een referentiële werkelijkheid die voortkomt uit de manier waarop we onze activiteiten met elkaar coördineren.

Eenmaal we kunnen verwijzen naar geïnternaliseerde betekenissen met woorden, kunnen we natuurlijk doorgaan met het construeren van betekenissen langs verbale weg, en dit leidt tot de zogeheten discursieve constructie van de zinvolle wereld met vrijwel oneindige mogelijkheden (Rijsman, 2002).

De betekenis van iets is per definitie zowel het product van als het instrument voor de gecoördineerde interactie tussen subjecten (Rijsman, 1997). Betekenis is intrinsiek een sociaal product. Het wordt niet gemeten zoals objecten die zich in de tijd voortschrijven (Rijsman, 2009).

Het belang van 'taal'

Taal en gedachten zijn geen twee aparte fenomenen die elkaar kunnen beïnvloeden, maar ze zijn onafscheidelijk aangezien taal de basis is van al onze gedachten. Taal voorziet ons van een systeem van categorieën waarmee we onze ervaringen kunnen opdelen en betekenis kunnen geven, zodanig dat onze eigen identiteit ook het product wordt van onze taal. Taal produceert en construeert onze ervaringen, zowel van anderen als van onszelf. Taal construeert de realiteit eerder dan dat ze die representeert. De manier waarop we onszelf, andere mensen en gebeurtenissen beschrijven, heeft consequenties voor onze acties zowel op het individuele vlak als op het niveau van de samenleving. Taal is in dit nieuwe perspectief niet de representatie van informatie-eenheden, maar is de encenering van een gezamenlijke praktijk.

CITAAT 'Words create worlds' (Srivastva).

Mensen doen al sprekend allerlei dingen met elkaar. Ze stellen 'taaldaden' met elkaar waarin ze elkaar raken en definiëren. Ze wisselen niet zomaar representaties uit van een realiteit die buiten hen ligt, sociale realiteit wordt integendeel juist gecreëerd in interactie en dialoog. Dit betekent ook dat betekenis nooit definitief vastligt (Bouwen, 2004).

Taal beschrijft de actie niet, maar het is zelf een vorm van actie. (Gergen & Thatchenkery, 2004). Taal is meer dan alleen een manier om ons uit te drukken. Door interactie en door gesprekken wordt de wereld geconstrueerd. De taal van het gebruik kan worden gezien als een vorm van actie.

Taal is al een systeem dat bestaat, een systeem met betekenisgevers. Iemand die spreekt als een rationele vertegenwoordiger is niet meer dan een gebruiker van een systeem dat al geconstitueerd is. Taal als een preconditione voor gedachten (Rijsman, 2002).

De manier waarop we de wereld begrijpen is niet het gevolg van de objectieve realiteit maar van overdracht door andere mensen, zowel in het verleden als in het heden. We worden geboren in een wereld waarin con-

ceptuele kaders en categorieën gebruikt worden door mensen die in onze cultuur reeds bestaan. Taal is in dat opzicht een noodzakelijke conditie voor onze gedachten.

Er is geen private taal, en een systeem van symbolen genereren met een louter eigen en individuele betekenis, zou autistisch zijn (Gergen & Thatchenkery, 2004). Betekenis geven is een gemeenschappelijk streven. Rationeel spreken is spreken in overeenstemming met de conventies van een cultuur. Rationeel zijn is dus niet individueel zijn, maar is cultureel gecoördineerde actie (Gergen, 1994).

Over persoonlijkheid

Cognitivisten beschouwen de persoonlijkheid van mensen als een min of meer stabiele dispositie. Het zijn deze persoonlijkheidseigenschappen die maken dat we ons verschillend voelen en gedragen dan andere mensen rondom ons. Dit is een essentialistische visie. Essentialisme is een manier om naar de wereld te kijken en die te begrijpen. Ook mensen worden beschouwd als levende wezens met hun eigen particuliere natuur of essentie.

Sociaal-constructionisten stellen onder andere ook in vraag in welke mate onze persoonlijkheid 'binnenin' zit. De meeste persoonlijkheidseigenschappen die worden uitgedrukt in woorden zoals vriendelijkheid, zelfzekerheid, empathie, flexibiliteit, enz. verliezen hun betekenis wanneer de besproken persoon zich in een totaal andere situatie bevindt. Eens een persoon wordt weggehaald van zijn relaties met anderen, krijgen deze woorden of persoonlijkheidstrekken een andere betekenis. Die eigenschappen refereren naar ons gedrag ten aanzien van andere mensen. De eigenschappen die iemand toont, zitten niet in de persoon maar bestaan ingevolge de relatie met anderen. Schrijvers zoals de psychoanalyist Fromm (1955) suggereren dat de menselijke natuur een product is van de particuliere sociale en economische structuur waarin we geboren zijn.

Samengevat kunnen we stellen dat de sociaal-constructionistische visie op persoonlijkheid erin bestaat dat het om een concept gaat dat we gebruiken in ons dagelijks leven met de bedoeling om betekenis te geven aan de dingen die mensen doen. Persoonlijkheid kan worden gezien als een theorie om menselijk gedrag uit te leggen en waarmee we kunnen trachten te anticiperen in sociale interactie met anderen.

Het afwijzen van traditionele persoonlijkheidstheorieën is geen exclusief privilege van het sociaal-constructionisme, want ook de behavioristen en de theoretici rond sociaal leren deden hetzelfde.

Over competenties

Volgens het sociaal-constructionisme is het gedrag van mensen in hoge mate contextspecifiek. Kennis en vaardigheden die we hebben ontwikkeld zijn sterk verbonden met de context waarin we ze hebben geleerd. Met generalisatie en transfer van situationeel aangeleerde competenties moeten we dan ook zeer voorzichtig omgaan. Competenties zijn voor sociaal-constructionisten relatief tot sterk contextgebonden, maar ook nauw verweven met motivationele aspecten. Ook normen en waarden maken onlosmakelijk deel uit van competenties.

Het beoordelen of meten van competenties is volgens sociaal-constructionisten absoluut geen objectief proces, maar is in essentie subjectief. De plaats of de positie van de beoordelaar is nooit dezelfde. In de sociale realiteit is de observator altijd deelnemer. Hij is mede participant in iedere context die hij of zij 'mee-maakt', zowel receptief als actief.

Bovendien wordt er veel aandacht besteed aan het oordeel van de te beoordelen persoon zelf. Zelfevaluatie of self-assessment verdienen volgens sociaal-constructionisten een prominente plaats in het gehele beoordelingsproces. Een competentie is niet alleen datgene wat iemand toont. Ook de voorbereiding, de denkprocessen, de impliciete keuzes die worden gemaakt alsook de verantwoording achteraf maken integraal deel uit van de competentie.

Over leren

Leren wordt daarin gezien als een sociaal proces waarin het netwerken met anderen heel belangrijk is. Bij het ontwerpen van opleidingen wordt niet alleen vanuit de opleidingsdoelstellingen naar het programma geredeneerd, maar ook vanuit de deelnemers. Dit betekent bijvoorbeeld dat leervormen als discovery learning, probleemgestuurd leren, action learning, case-based learning of leerprojecten veel centraler komen te staan. Zo krijgen lerenden de kans hun eigen perspectieven te construeren en uit te wisselen, met als gevolg meer 'commitment' en 'alignment' (Simons, 1999). Er wordt gefocust op de bevordering van het leervermogen van de deelnemers binnen en buiten de opleidingen. Het gaat dus niet om opleidingsbeleid, maar om leerbeleid (o.a. Kessels, 2001).

Leren betekent steeds in essentie zich integreren in een particuliere praktijkgemeenschap. Leren is per definitie sociaal leren (Simons, 1999).

Relationeel-constructionisme heeft ook duidelijk ethische implicaties. Kennis heeft directe gevolgen op het vlak van sociale insluiting en uitsluiting: 'Wiens stem spreekt hier?' en 'Wiens stem blijft achterwege?'. Dit heeft vanzelfsprekend implicaties voor de gebruikte onderzoeksmethoden. Als kennis verwerven betekent dat je lid wordt van een praktijkgemeenschap, dan is onderzoek ook een interventie die verschillende deelnemers betreft in een samenwerkingsproces om elkaar te begrijpen (Bouwen, 2004).

Ook staat in sociaal-constructionistische leer- en werkomgevingen de spontane en gestimuleerde ontwikkeling van competenties centraal. Het uitgangspunt is niet het tot ontwikkeling brengen van specifiek en gewilde competenties door externe stimuli, maar kansen geven aan de groei van competenties door middel van een ondersteunend omgevings- en werkklimaat (Simons, 2000).

2.3 Actuele tendensen in de psychologie en in de managementpraktijk

2.3.1 Positieve psychologie

Martin Seligman deed in 2000 als voorzitter van de Amerikaanse psychologenvereniging een warme oproep om aandacht te schenken aan de positieve psychologie. Hij pleit ervoor om onderzoeken meer te keren naar de studie van het positieve affect.

De positieve psychologie streeft ernaar om de impact van positieve eigenschappen op het menselijk functioneren te begrijpen. Ze bestudeert o.a. positieve emoties, positieve individuele kenmerken zoals het vermogen om lief te hebben en te werken, moed, medeleven, creativiteit, optimisme, self control, integriteit, nieuwsgierigheid, ... en positieve organisatievormen (Snyder & Lopez, 2002).

Dat dit binnen bepaalde beroepsgroepen geen evidentie is, wordt ondermeer aangekaart door Seligman (1998):

'How has it happened that social science views the human strenghts and virtues - altruism, courage, honesty, duty, joy, health, responsibility, and good cheer - as derivative, defensive, or downright illusions, while weakness and negative motivations such as anxiety, lust, selfishness, paranoia, anger, disorder, and sadness are viewed as authentic?'

Ook in de assessmentpraktijk wordt die sterke focus op negatieve of ontbrekende eigenschappen meermaals aangekaart. Zo ondermeer Right & Fletcher (1982): 'In onderzoek naar het functioneren van mensen - al of niet met problemen - zijn er twee gemeenschappelijke tekorten in de assessment procedures, namelijk de focus en concentratie op de negatieve aspecten van het functioneren en de te beperkte aandacht voor omgevingsfactoren.' Lopez & Snyder (2006) voegen eraan toe: 'De meeste klinici en onderzoekers zijn effectiever in het onderzoeken van ziekten, pathologie en afwijkingen dan dat ze ervaren zijn in het beoordelen van gezondheid en welzijn.'

Positief psychologische assessment richt zich niet alleen op louter positieve kenmerken, maar streeft naar een complementaire focus waarin niet alleen negatieve maar zeker ook positieve aspecten en sterkten van mensen aandacht krijgen.

Het positieve perspectief is niet eenvoudig en impliceert ook enkele gevaren. Een positieve benadering zou kunnen resulteren in een te optimistische beeld van mensen dan werkelijk gerechtvaardigd. Bovendien kan een positieve benadering ook resulteren in externe attributie voor al wat misgaat. Het is dan de organisatie of de omgeving die oorzaak is van kommer en kwel.

Er kan zeker en vast vooruitgang worden geboekt wanneer we inzicht opdoen in zowel de positieve sterkten als de negatieve zwakten, over hun onderling verband en beperkingen. Bijvoorbeeld, te veel zelfvertrouwen blijkt volgens onderzoek de hoge prestaties af te remmen (Vancouver, Thompson & Williams, 2001), onre-

alistisch optimisme kan leiden tot ontvluchten van verantwoordelijkheden. Valse hoop kan leiden tot het zwak alloceren van oplossingen, mogelijkheden en middelen met het oog om doelen te bereiken (Luthans & Youssef, 2007).

De aandacht voor positief georiënteerde menselijke karakteristieken en gedrag kan een substantiële positieve impact hebben op prestaties en op andere gewenste resultaten, meer dan de klassieke businessmodellen en deficit georiënteerde benaderingen kunnen bieden (Luthans & Youssef, 2007; Seligman, 2002).

2.3.2 Appreciative Inquiry

2.3.2.1 Wat is Appreciative Inquiry?

Cooperrider & Whitney (2005) beschrijven Appreciative Inquiry als het coöperatieve en constructieve zoekproces naar het beste wat er is in mensen, in hun organisaties en in de wereld rondom hen. Appreciative Inquiry is een onderzoeksproces dat leven geeft aan individuen, organisaties en gemeenschappen.

Appreciative Inquiry kan worden omschreven als waardierend en begrijpend onderzoeken. Met deze methodiek wordt gezocht naar wat goed werkt, naar het beste in mensen of in organisaties (Cooperrider and Whitney, 2001).

Ap-pre'ci-ate, v., 1. valuing; the act of recognizing the best in people or the world around us; affirming past and present strengths, successes, and potentials; to perceive those things that give life (health, vitality, excellence) to living systems 2. to increase in value, e.g. the economy has appreciated in value. Synonyms: VALUING, PRIZING, ESTEEMING, and HONORING.

In-quire' (kwir), v., 1. the act of exploration and discovery. 2. To ask questions; to be open to seeing new potentials and possibilities. Synonyms: DISCOVERY, SEARCH, and SYSTEMATIC EXPLORATION, STUDY.

Letterlijk vertaald staat de term voor: waardierend onderzoek of waarderende onderzoeksvragen.

De term 'waardierend' verwijst niet alleen naar het met respect op zoek gaan naar wat er is, maar ook naar een 'meerwaarde gevend proces'. (Wittockx, 2007) Inquiry: betekent onderzoek, en komt van questare of queeste.

Deze methodiek werd ontwikkeld door Prof. David L. Cooperrider, in het kader van een veranderingsproject binnen een grote organisatie. Als jonge doctoraalstudent op Case Western Reserve University (Cleveland, Ohio, USA) assisteerde hij bij leiderschap bij artsen in een bekend hospitaal. Cooperrider stelde vast dat medewerkers weinig enthousiasme vertoonden wanneer ze op een probleemgerichte manier werden ondervraagd. Mensen werden daarentegen veel enthousiaster wanneer ze konden praten over datgene wat goed

ging. Deze ervaring zette Cooperrider en anderen ertoe aan om de waarderende manier van onderzoek verder te exploreren en te ontwikkelen.

Appreciative Inquiry heeft zich vooral toegelegd op organisatieontwikkeling en -verandering. Er zijn echter vele andere toepassingsdomeinen (Cooperrider, Whitney and Stavros, 2008).

Bij de ontwikkeling van Appreciative Inquiry was Cooperrider niet alleen sterk beïnvloed door de inzichten van Gergen en door de theorie van het sociaal-constructionisme, maar ook door de vele studies rond de impact en de kracht van positieve beeldvorming. Zowel de bevindingen rond het placebo-effect, het Pygmalion-effect en zowel de effecten van positieve en negatieve gedachten op de resultaten van operaties (patiënten met meer positieve gedachten herstellen veel sneller) hebben hun invloed gehad (Cooperrider & Whitney, 2000). Op basis van het sociaal-constructionisme en de impact van positieve gedachten ontwikkelde Cooperrider de vijf principes voor de praktijk van Appreciative Inquiry. Gebaseerd op deze principes zijn er acht assumpties die de basis vormen voor de AI-processen en methoden (Hammond, 1996).

2.3.2.2 De acht axioma's, de vijf basisprincipes en de vier onderzoeksfases van Appreciative Inquiry

Appreciative Inquiry gaat uit van acht axioma's (www.appreciativeinquiry.org):

1. In every society, organization or group, something works.
2. What we focus on, becomes our reality.
3. Reality is created in the moment, and there are multiple realities.
4. The act of asking questions of an organization or a group influences the group in some way.
5. People have more comfort and confidence to journey to the future (the unknown) when they carry forward paths of the past (the known).
6. If we carry parts of the past forward, they should be the 'what is best of the past'.
7. It is important to value differences.
8. The language we use creates our reality

De uitgangspunten van Appreciative Inquiry en die van het sociaal-constructionisme zijn in hoge mate gelijk, met name (van der Haar, 2002):

- Realiteiten zijn sociale constructies
- Taal is actie
- De constitutieve rol van de onderzoeker (Burr, 1995)
- Reflectie en openstaan voor andere mogelijkheden
- De betrokkenheid en appreciatie van meerdere stemmen (o.a. Gergen & Thatchenkery, 2004)

Men kan nog niet spreken van een gestandaardiseerde procedure, maar er is al wel een redelijk geaccepteerd geheel van maatstaven om een onderscheid te maken tussen wat wel en wat geen legitieme Appreciative Inquiry is. Een veelgebruikte manier om aan de methode structuur te geven is het DNA-model (Watkins &

Mohr 2001), waarin melding wordt gemaakt van de 5 basisprincipes en de 4 processtappen van AI. Deze vijf basisprincipes vormen samen met de kernprocessen, weergegeven in het 4D-model, samen het DNA van AI.

De vijf basisprincipes:

1. Het constructionistisch principe

Waarderend onderzoek is gebaseerd op het sociaal-constructionisme waarbij ervan wordt uitgegaan dat mensen de werkelijkheid creëren mede door de sociale relaties die ze met elkaar hebben.

De verbeeldingskracht van de mens en zijn capaciteiten om toekomstbeelden te creëren maakt het mogelijk om de realiteit, met inbegrip van systemen en organisaties, te veranderen en te construeren.

Zoals we reeds zagen is de kracht van het sociaal-constructivisme het geloof in de maakbaarheid van de wereld. De verbeeldingskracht van de mens en zijn vermogen om toekomstbeelden te creëren, maakt het mogelijk dat systemen zoals organisaties, kunnen worden veranderd of gereconstrueerd (Watkins & Mohr 2001; Visser 2001).

2. Het principe van de simultaneïteit

Het stellen van een vraag is geen onderzoeksdaad, maar is tegelijkertijd een interventie die op zich reeds een verandering is en haar eigen impact genereert.

Men denkt vaak dat het moment van analyse en het moment van verandering twee gescheiden gebeurtenissen zijn. Het principe van simultaneïteit stelt echter dat de verandering begint vanaf het moment dat er binnen de organisatie een eerste vraag wordt gesteld over de gang van zaken. 'The seeds of change are planted in the very first questions we ask.' (Cooperrider in Creelman 2001). De onderzoeksvragen en de verandering lopen dus simultaan. Op het moment dat een vraag wordt gesteld, is ook de eerste stap op weg naar de beoogde verandering gezet. De antwoorden die mensen geven op de vragen die ze elkaar stellen of die de externe organisatiedeskundige stelt, bevatten de kiemen van de verandering.

CITAAT 'Een onderzoek is een interventie. De voormeting en de nameting zijn interventies, en de zogenaamde interventie zelf is ook één van de interventies' (Rijsman, 2007).

Een belangrijk element in actieonderzoek is dat de subjecten als co-onderzoekers bij het onderzoek betrokken worden (Hoogenboom, 2002).

Onderzoekers en onderzochten worden als gelijkwaardig beschouwd en de subjecten hebben met hun inbreng een grote invloed op het onderzoeksproces en de daaruit voortkomende resultaten. De onderzochten worden gezien als het meest kundig wat betreft hun eigen belevingen en ervaringen, terwijl de onderzoekers meer kundig zijn als het gaat om het verzamelen, analyseren en presenteren van informatie.

3. Het verhalende of poëtische principe

Appreciative Inquiry beschouwt taal niet als de getrouwe beschrijving van een veronderstelde externe we-

reld. Taal heeft een scheppend vermogen, taal creëert ook realiteit. Deze visie ontleent AI aan het postmodernisme. Taal is een instrument dat door een gemeenschap is ontwikkeld, en waarvan een gemeenschap zich bedient om haar sociale realiteit te bevestigen of te veranderen (Wittgenstein, ...).

Voor AI is de beschrijving van een organisatie of van menselijk gedrag geen beschrijving met woorden die horen bij het 'object' dat beschreven wordt. Narratieve en symbolische taal drukt de waarden uit die in een gemeenschap leven (Wittrockx, 2008). Bij waarderend onderzoek drukken woorden, verhalen en metaforen uit op welke manier de gebruiker betekenis geeft aan wat hij beleeft.

4. Het principe van anticipatie op de toekomst

Het toekomstige beeld dat mensen zich voor ogen houden richt hun gedrag in de richting van dat beeld en vergroot de kans dat die verbeelde werkelijkheid ook toekomst wordt.

De toekomst die we anticiperen is de toekomst die we samen creëren. Dit principe is ook gebaseerd op de overtuiging en op onderzoek dat suggereert dat mensen de toekomst creëren die ze zich inbeelden. De placebostudies en de studies over Pygmalion-effect zijn twee sprekende voorbeelden van dit type onderzoek.

De belangrijkste hulpmiddelen voor een constructieve verandering zijn volgens Appreciative Inquiry de collectieve verbeeldingskracht en de dialoog over de toekomst. Het beeld van de toekomstige verbeterde situatie leidt het huidige gedrag en gaat altijd vooraf aan de feitelijke verandering. Daarna komt pas de verandering daadwerkelijk op gang en vergroot de kans dat dit toekomstbeeld werkelijkheid wordt.

5. Het positieve principe

Probleemgerichte vragen creëren een werkelijkheid van problemen, disfuncties, miscommunicatie,... Waarderende vragen creëren anderzijds een werkelijkheid van succes, efficiëntie, geluk, ...

De vraag bij onderzoek is niet langer of mijn vraag leidt tot een juist of een verkeerd antwoord, maar eerder: 'Hoe beïnvloedt mijn vraag het leven hier?'. Genereert mijn vraag een gesprek over het goede, het betere of het mogelijke? (Cooperrider & Whitney, 1999).

In een appreciative benadering start de veranderingsinterventie van zodra de gezamenlijke inquiry activiteiten starten. De start van een gesprek en de richting van de aandacht heeft meteen impact op het gedrag. In de AI-benadering heeft de opstart van een gesprek reeds een blijvend effect. De sociale verandering verloopt dus duidelijk anders dan volgens de cyclus van het traditionele 'problem solving'.

Beginnen met een positieve vraag bij het begin verhoogt meestal de kans dat energie wordt opgeroepen in plaats van weerstand, zoals dat bij de klassieke probleemgerichte vraag dikwijls het gevolg is.

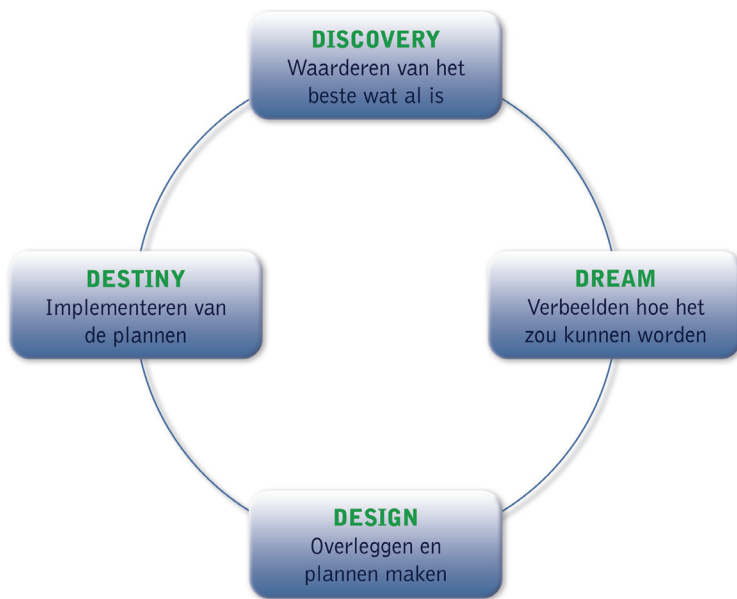
Om een verandering in gang te zetten zijn grote hoeveelheden positieve beïnvloeding en sociale binding nodig. Belangrijk zijn daarbij hoop, inspiratie, plezier en de energie van het met elkaar creëren.

De cyclus van Appreciative Inquiry

Als een vorm van onderzoek focust appreciative inquiry zich op twee basisvragen, met name:

- Wat is de specifieke setting die heeft mogelijk gemaakt wat er nu al is?
- Welke mogelijkheden bestaan er, latent of manifest, om nog beter te doen in de toekomst?

Het proces van appreciative inquiry wordt meestal gevisualiseerd als een cyclus van vier fasen: discovery, dream, design and destiny: (What is? What could be? What will be? Action plans) (Barrett & Fry, 2005).



FIGUUR 2.3 De cyclus van Appreciative Inquiry

Appreciative Inquiry start met de agendavorming, waarbij in positieve uitdagende termen samen met de betrokkenen geformuleerd wordt wat men gaat doen (affirmative topic choice). De medewerkers worden dus al duidelijk betrokken bij de invulling van de agenda en maken zich die eigen. Men wordt geen mede-eigenaar van een probleem maar van een creatief proces, geboren uit de eigen behoefte, motivatie, kennis en ervaring. Zo ontstaat een sterk commitment met een zo gemeenschappelijk mogelijke thema. Evaluatie van de werking komt niet achteraan. Door de interactiviteit en ingebouwde feedbackloops is er sprake van een continue formatieve evaluatie.

Daarna volgen er kernprocessen, die kunnen worden weergegeven in het zogenaamde 4-D model. Dit model bestaat uit vier fases: Discovery, Dream, Design en Destiny.

- Discovery

In de discovery-fase gaat men op zoek naar 'het beste wat er is'.

Zoals reeds gezegd gaat Appreciative Inquiry niet op zoek naar de problemen, maar naar de krachtbron

waaruit een individu of een organisatie put. De kracht om te veranderen moet niet zozeer van buitenaf komen, maar veeleer van binnenuit. Om die reden begint Appreciative Inquiry aan de hand van een vooraf gekozen onderwerp met het verkennen van datgene wat de persoon of de organisatie drijft, wat mensen met elkaar verbindt, wat de medewerkers bezieling, inspiratie en motivatie geeft. Gezamenlijk wordt geprobeerd momenten uit het verleden naar voren te halen waar het optimaal verliep. Daarbij gaat het er niet om te bepalen hoe vaak zich zulke momenten voordeden, maar om de factoren en krachten te vinden die dat mogelijk maakten.

- Dream

In deze fase stelt men zich voor 'wat er zou kunnen zijn'.

Er wordt nagedacht over de vraag welke mogelijkheden de ontdekkingen die gezamenlijk in de discovery-fase zijn gedaan, bieden voor de toekomst. Er worden ideeën uitgewisseld over hoe de toekomst van de organisatie er idealiter uitziet.

- Design

Men gaat in dialoog over 'wat er zou moeten zijn'.

In deze fase wordt gekeken naar de vraag hoe de organisatie ervoor kan zorgen om de positieve dingen, die wellicht nog te zelden en te toevallig gebeuren, gewoon en alledaags te maken. De bedoeling is te komen tot een inspirerende en stimulerende intentieverklaring die gebaseerd is op wat in het verleden goed gewerkt heeft en die richtinggevend is voor het toekomstig handelen.

- Destiny

Vaststellen en invoeren van 'wat er zal zijn'.

Deze fase is erop gericht de organisatie te leiden naar haar bestemming door actie en innovatie. Omdat er in de voorgaande fases een door iedereen gedeeld beeld is ontstaan van wat er mogelijk is, kunnen medewerkers zich in hun handelen richten op het bereiken van dat gezamenlijke ideaal. Dit ideaal heeft zijn wortels in de successen uit het verleden en is dus geen utopie of luchtkasteel. Door telkens gedrag en handelen af te stemmen op het bereiken van het gezamenlijke ideaal, kan de organisatie haar bestemming bereiken.

Voor de 4 kernwoorden van het AI-proces worden regelmatig alternatieven gebruikt, dikwijls in functie van de doelgroep of de doelstelling van het onderzoek.

| Discovery | Dream | Design | Destiny |
|--------------|-------------|------------|----------------|
| Appreciating | Envisioning | Dialoguing | Innovating |
| Verwonderen | Verbeelden | Veranderen | Verwezenlijken |
| Ontdekken | Dromen | Plannen | Waarmaken * |
| Inquire | Imagine | Innovate | Initiate ** |

* Stebo, 2008

** Watkins & Mohr, 2001

2.3.2.3 Geen problem solving

Het is bij traditionele methoden voor verandering gebruikelijk om de focus te leggen bij de problemen, bij wat er verkeerd gaat in de organisatie. Deze defectgerichte benaderingen gaan ervan uit dat er een probleem is dat opgelost moet worden en dat er mogelijk een zondebok aangewezen dient te worden als schuldige voor het probleem.

CITAAT 'We can't ignore problems, we just need to approach them from the other side' (Cooperrider & Whitney, 2000).

Appreciative Inquiry lijkt op het eerste gezicht een wat oppervlakkige benadering waarin 'positief zijn' het belangrijkste credo is (Bouwen, 2006). Dat is echter niet het geval. Appreciative Inquiry is een alternatieve manier om naar mensen en organisaties te kijken, om veranderingen te bewerkstelligen, ook om mensen te benaderen en hen te vragen naar datgene waar ze goed in zijn. Appreciative Inquiry gaat op zoek naar sterkten en vormt in dat opzicht een alternatief voor de meer probleemgerichte benadering.

Appreciative Inquiry richt zich op generativiteit eerder dan op problem solving. Eerder dan samen problemen op te lossen genereert Appreciative Inquiry een gemeenschappelijk akkoord over datgene wat mensen samen willen doen, en het geeft structuur en energie om acties op gang te zetten in lijn met die gemeenschappelijke overeenkomst. Op die manier worden problemen ook opgelost (Bushe, 2007).

CITAAT 'The task of leadership is to create an alignment of strengths in the ways that make the system's weaknesses irrelevant'. (Peter Drucker)

In een interview schetst Cooperrider (2009) het belang van de positieve benadering met de volgende argumenten:

- De problem solving benadering heeft sinds de industriële revolutie absoluut haar hoogtepunt bereikt. De huidige complexiteit en competitiviteit van de wereldeconomie heeft behoefte aan een andere manier van managementonderzoek, namelijk een manier die in staat is om de groei en de ontwikkeling van mensen te inspireren en die culturen kan creëren van echte innovatie.
- De deficit gefocuste manieren van managementanalyse zoals Six Sigma, GAP analyses, trainingbehoefteanalyses en andere, sluiten ons als het ware op. Alle studies over negatieve kenmerken zeggen ons niets over de positieve gewenste status.
- De probleemanalytische traditie om zowel mensen als organisaties te analyseren volgens de metafoor van een machine gaat terug naar het Taylorisme en scientific management. Het helpt ons wel vooruit om te zien wat een systeem blokkeert, maar het zal niet de doorbraak maken die we nodig hebben vandaag.

De filosofie van Appreciative Inquiry is juist ontstaan als reactie op dit probleemgericht denken. Als men gaat kijken naar behaalde successen en naar wat wél werkt in de organisatie, boekt men tijdens (en na) een

organisatieverandering veel betere resultaten. In plaats van organisaties te zien als 'problems to be solved', kan men organisaties ook zien als 'miracles to be embraced'. Appreciative Inquiry is daarom meer dan alleen maar een methode voor verandering; het is ook een filosofie, een levenshouding (Fry, 2006).

Wat werkt in een organisatie neemt men mee naar een gewenste toekomst voor die organisatie. In plaats van zich te fixeren op de tekorten, kijkt men nu naar de mogelijkheden. Deze 'strengths revolution in management' (Buckingham & Clifton, 2001) toont zich op drie niveaus:

- Het bovenhalen van de sterkten,
- De concentratie op het uitbreiden van sterkten,
- Het omzetten van onze sterkten met het oog op de realisatie van een betere samenleving

Diezelfde redenering kan uiteraard ook op het individuele niveau worden toegepast. We vertrekken dan niet van problemen en 'gaps', maar van talenten en passie als uitgangsbasis tot leren en ontwikkelen.



Figuur 2.4 Vergelijking tussen de fases bij traditionele probleemplossing en bij Appreciative Inquiry.

Waarderend onderzoek wil niet zeggen dat negatieve aspecten niet aan bod kunnen komen. Wanneer iemand wil spreken over iets wat hij in het verleden niet heeft gewaardeerd, is het belangrijk te onderzoeken wat die persoon niet heeft gewaardeerd, wat hij heeft gemist, wat hij meer had gewenst, wat het beeld is van het

verleden zoals het had moeten zijn, en op welke manier we die toekomst dan kunnen creëren. Het komt er dus op aan om vanuit contact opnieuw generatief te zijn. Eerder dan samen problemen op te lossen genereert Appreciative Inquiry een gemeenschappelijk akkoord over datgene wat mensen samen willen doen, en het geeft structuur en energie om acties op gang te zetten in lijn met die gemeenschappelijke overeenkomst. Op die manier worden problemen ook opgelost (Bushe, 2007).

2.3.2.4 Appreciative Inquiry is generativiteit

De kern van Appreciative Inquiry is generativiteit. Het is zowel input als outcome van AI. (Cooperrider & Srivastva, 1987) Eén van de beïnvloedende factoren in het tot stand komen van AI was trouwens de paper 'Toward generative theory' van Kenneth Gergen (1978), waarin hij beargumenteerde dat het belangrijkste wat sociale wetenschap kan doen erin bestaat ons te leiden tot nieuwe gedachten over sociale structuren en instellingen die op hun beurt dan weer leiden tot nieuwe mogelijkheden voor actie.

De focus op het positieve is bruikbaar voor waarderend onderzoek, maar het is niet het doel. Het doel is om een nieuwe en betere toekomst te genereren. Daarom moet er generativiteit worden ingebouwd in elke actie. Dat kan zowel op het niveau van vragen, op het niveau van conversatie als op het niveau van actie (Bushe, 2007).

AI is niet louter een onderzoeksmethodiek. De bedoeling is om nieuwe kennis te genereren, te focussen op 'de kracht van het mogelijke' en de partners in een gemeenschap te ondersteunen in het focussen op een collectief gewenste toekomst (Cooperrider & Srivastva, 1987). AI is transformationeel als het twee kwaliteiten heeft, het leidt tot nieuwe ideeën en het leidt mensen tot keuze van nieuwe acties (Bushe & Kassam, 2005).

CITAAT 'Appreciative inquiry doesn't mean you have to be positive all the time. Appreciative inquiry is about creating generative space.' (Ron Fry, 2006)

Waarderend onderzoek is generatief onderzoek. De focus op het positieve aspect in Appreciative Inquiry heeft een verhogend effect op de positieve gevoelens, de positieve gedachten en ratio en dat het generatief denken en doen versterkt. Het generatieve karakter doet zich niet alleen voor in de Discovery-fase, maar ook in de Dream-fase. Beide fasen kunnen mensen ertoe brengen dat ze cynisme inruilen voor hoop, en wanneer dat gebeurt, komt er verrassend veel generativiteit los. (Bushe, 2007)

Appreciative Inquiry impliceert in belangrijke mate de socratische strategie en de praktijk van het stellen van de juiste vragen die zowel op het niveau van een individu of een groep de capaciteiten versterken om het positieve potentieel volop te begrijpen en te benutten.

Generatieve vragen hebben minstens de volgende kwaliteiten (Bushe, 2007):

- ze zijn verrassend
- ze raken het hart of de drive van mensen
- spreken over of luisteren naar de verhalen

- creëren een relationele praktijk
- de vragen verplichten ons om de realiteit anders te bekijken, hetzij door de aard van de vraag, hetzij door de manier waarop we er naar luisteren.

Thatchenkery & Metzker (2006) hebben een theorie over 'appreciative intelligence' gelanceerd waarmee ze de capaciteit beschrijven om potentieel te zien dat zich voordoet in mensen en processen. Deze eerder expansieve oriëntatie van wat is en wat mogelijk is, gaat hand in hand met generativiteit.

2.3.2.5 Appreciative Inquiry is participatief

In de traditionele Appreciative Inquiry processen van het vertellen van verhalen, het delen van gevoelens en verwachtingen en het creëren van een gemeenschappelijke toekomst zijn alle stakeholders volledig gecommiteerd en geëngageerd.

Appreciative Inquiry is een hoog participatorische vorm van onderzoek. Er is een hoge graad van vergelijking tussen waarderend onderzoek, participatorische modellen, stakeholder-modellen en de leergeoriënteerde benadering en evaluatie. Er zijn verschillende overeenkomsten (Coghlan e.a., 2003), met name:

- Zowel waarderend onderzoek als samenwerkingsgerichte manieren van evaluatie baseren zich op het sociaal-constructionisme waarbij zingeving en betekenisgeving worden gerealiseerd door middel van dialoog en interactie. Beide vormen van onderzoek onderlijnen de betekenis van het stellen van de juiste vragen en van dialoog.
- Zowel waarderend onderzoek als leergeoriënteerde vormen van evaluatie zien het onderzoek als een voortdurend interactief en in de organisatie geïntegreerde praktijk.
- Beide benaderingen vertonen een praktijk die blijkt geeft van een systematische oriëntatie, van structuren en processen.
- Al deze vormen van onderzoek onderlijnen het belang van onderzoeksresultaten met het oog op het nemen van beslissingen en actie.

Het leerproces dat zich voltrekt wanneer verschillende stakeholders participeren in een evaluatieproces werd door Patten (1997) 'a process use' genoemd. Process use reflecteert een sociaal constructionistische leertheorie in die zin dat de focus sterk ligt op de manier waarop groepen betekenis geven terwijl de evaluatie zich voltrekt.

2.3.2.6 Voor- en nadelen van Appreciative Inquiry

De ontwikkeling van Appreciative Inquiry is in volle gang en verschillende onderzoekers verdiepen zich in de toepassingsmogelijkheden om erachter te komen wat de voor- en nadelen zijn bij het gebruik van deze interventiemethode. De ervaringen zijn overwegend positief: het veranderingsproces wordt breed gedragen, medewerkers zijn gedreven en gezamenlijk gericht op het verwezenlijken van de toekomstvisie die ze samen

hebben geformuleerd.

De meeste publicaties over AI beschrijven voorbeelden van het positieve effect van de methodiek, van het 4D-model en de vijf principes van AI.

De voordelen

Cooperrider e.a. omschrijven in diverse publicaties (1987, 1999, 2005, 2008) de volgende positieve effecten:

- Wanneer men positieve vragen stelt, komt er een grote hoeveelheid positieve energie vrij en begint men zich een positief beeld te vormen van de werkelijkheid. De filosofie van Appreciative Inquiry gaat er daarom vanuit dat organisaties groeien in de richting van datgene waarover veel vragen gesteld worden en waarop de aandacht wordt gevestigd. Stelt men vragen over de waardevolle zaken in de organisatie, over wat echt werkt, dan wordt de beeldvorming op een gunstige manier beïnvloed en zal de organisatie zich op een positieve manier ontwikkelen. Het is dus niet zo dat men geen oog heeft voor bestaande problemen, men gaat er alleen anders mee om. Door van perspectief te veranderen, is het volgens Mohr (2001) mogelijk om de organisatie in positieve zin te veranderen.
- Mensen vinden het leuk om op een AI-manier geïnterviewd te worden. Ze praten makkelijker en vrijer over persoonlijke dingen en gaan met een goed gevoel weg. Door de waarderende en positieve vraagstelling krijgt men veel eerlijker antwoorden.
- Wanneer een AI-interview goed wordt uitgevoerd, verschaft het nieuwe inzichten voor de geïnterviewde. Men wordt in de interviews gestimuleerd om verder te denken dan het dagelijkse werk en kritisch na te gaan wat in het verleden goed heeft gewerkt. Men put uit eigen ervaringen, waardoor het veranderproces dichterbij de medewerkers zelf komt te staan.
- Er ontstaat een continue dialoog tussen de medewerkers over de gezamenlijke toekomst, waardoor de samenwerking en het teamgevoel worden versterkt.
- Appreciative Inquiry biedt ook ruimte voor spontane ontwikkelingen in de organisatie. Het komt in AI-trajecten regelmatig voor dat men uit zichzelf werkgroepen opzet, eigen initiatieven toont om het werk te verbeteren, nieuwe concepten ontwikkelt en stappen zet om tot de nodige veranderingen te komen.
- Door het direct betrekken van de medewerkers bij het veranderproces zal men meer bereid zijn om te participeren, waardoor het veranderproces een meer duurzaam karakter krijgt.

Rogers & Fraser (2003) zijn van oordeel dat Appreciative Inquiry vooral bruikbaar is wanneer het doel van een evaluatie erin bestaat om sterkten te identificeren (zowel die problemen die bekend als wel onbekend zijn) en energie en moed op te bouwen om te besteden aan gekende problemen. Ze beschouwen waarderend

onderzoek minder bruikbaar wanneer het doel van een onderzoek of een evaluatie erin bestaat om gekende problemen te identificeren. Ze stellen dat Appreciative Inquiry een bruikbare complement is voor een deficiet gefocuste manier van beoordelen, en dat het fundamenteel een proces is van 'locating the energy for change', verwijzend naar een publicatie van Elliott (1999).

De conclusie uit een meta-case analyse (Bushe & Kassam, 2005) is dat er twee specifieke kenmerken zijn van AI die het verschil maken met conventionele organisatieontwikkelings- en changemangement-modellen en -methoden. Volgens deze auteurs zijn er twee eigenschappen die het transformatorische potentieel van AI het beste beschrijven, met name:

1. De focus op de veranderende manier waarop mensen denken in plaats van de manier waarop ze handelen.
2. De focus op het ondersteunen van zelforganiserende veranderingsprocessen die het gevolg zijn van nieuwe ideeën.

De nadelen

Er is in de literatuur weinig kritiek op AI, maar volgens Bushe (1999) zijn er toch een aantal aandachtspunten, met name:

- Het afnemen van AI-interviews is volgens Bushe niet eenvoudig en niet iedereen is geschikt om die interviews af te nemen. Als men het niet zorgvuldig aanpakt, kan het zelfs een nutteloze exercitie worden. Het AI-interview moet de geïnterviewde ten minste één nieuw inzicht verschaffen over wat een ervaring nu precies tot een 'peak experience' maakte.
- Het is lastig om de verzamelde kwalitatieve data uit de AI-interviews te analyseren. Bij het verwerken van de data is het van belang om de gegevens bruikbaar te maken voor interpretatie. Dit kan moeilijk zijn, omdat men door de vele verhalen over een grote hoeveelheid informatie beschikt. Alleen wanneer de analyse zorgvuldig gedaan wordt en er een terugkoppeling plaatsvindt naar de medewerkers, is er een grotere kans dat de energie wel wordt vastgehouden.
- Een aantal AI-beoefenaars zijn van mening dat na het afronden van een AI-cyclus geen sturing meer nodig is. Als men het proces echter de vrije loop laat na het formuleren van een aantal uitdagende stellingen voor de toekomst van de organisatie, creëert men een gebrek aan focus waardoor men niet de gewenste resultaten behaalt.

Rogers & Fraser (2003) stellen enkele kritische kanttekeningen bij de geloofwaardigheid van het waarde-rend onderzoek als 'theory of action':

- Voor sommige mensen is defensief pessimisme, waarbij ze zich het slechts mogelijke scenario inbeelden en daar een plan voor opmaken, de meest effectieve strategie.
- Waarderend onderzoek kan onrealistische en disfunctionele percepties, attitudes en gedragingen stimuleren. Het kan aanleiding zijn tot ongeoorloofd en ongebreideld optimisme dat de kwaliteit van manage-

mentbeslissingen heeft ondermijnd (Lovallo & Kahneman, 2003).

- Waarderend onderzoek is gebaseerd op het elektropische principe dat mensen en organisaties zich bewegen in de richting van datgene wat hen energie en leven geeft. Maar, net zoals planten die zich keren naar het licht kan dit aanleiding geven tot een vergroeiing en dus tot een ongelijkmatige ontwikkeling.
- Door expliciet op zoek te gaan naar positieve eigenschappen bestaat het risico dat substantiële problemen niet in kaart worden gebracht en dat er vooral wordt gewerkt met krachtige mensen die problemen ook onbestudeerd willen laten.
- De auteurs zijn bezorgd over de sterke accentuering over de manier waarop percepties de realiteit kunnen beïnvloeden.

Appreciative Inquiry is een relevante methode op voorwaarde dat de competenties inzake procesbegeleiding aanwezig zijn. Zonder de nodige vaardigheden inzake facilitatie en groepsdynamiek beschouwen Rogers & Fraser (2003) Appreciative Inquiry als een gevaarlijke en tot foutieve conclusies leidende methodiek. Of meer nog, Appreciative Inquiry kan resulteren in destructieve gevoelens door een impliciete vergelijking tussen een ideale en de actuele performantie te accentueren.

Bushe (2002) vreest dat ingevolge de populariteit van Appreciative Inquiry elke vorm van onderzoek die zich focust op het positieve als Appreciative Inquiry zal worden gelabeld, en dat deze methodiek op die manier dreigt te verworden tot een mislukte managementstrategie.

Appreciative Inquiry wordt wel eens bekritiseerd omwille van zijn gebrek aan kritische ingesteldheid en het overaccentueren van het positieve. Het gevaar bestaat dat de methodiek onderzoek ontmoedigt omwille van het ontmoedigen van constructief criticisme (Golembiewski, 2000).

2.3.3 Het belang van 'de relationele praktijk'

CITAAT René Bouwen: 'Ik vind Appreciative Inquiry een mooi voorbeeld van een relationele praktijk van hoge kwaliteit. In een 'appreciative' gesprek heb je een relatie van wederzijdse waardering, men geeft mekaar een plaats, en intussen doe je inquiry, je onderzoekt, je wisselt gegevens uit of je werkt rond een taak.'

Appreciative Inquiry 'werkt' omdat het een generatieve opstap is om vorm te geven aan een hoogkwalitatieve 'relationele praktijk'. Zowel het thema van gesprek (wat?) als de wijze waarop (hoe?) verhogen de kans dat een energiegevend contact ontstaat (Bouwen, 2008b).

Uit analyses van gevalstudies blijkt dat het niet zozeer de positieve benadering is die werkt, maar eerder het generatieve en transformationele karakter van de AI-interventie. De generatieve kracht zou bestaan in het meer stimuleren van nieuwe mogelijkheden en het openen van nieuwe perspectieven (Bushe, 2007).

Het is aan te bevelen meer aandacht te hebben voor de achterliggende principes van wat bij de AI-vraagstel-

ling generatief kennis verwerft (Bouwen, 2003). AI als 'the art of asking questions' gaat over het werken met vragen die een werkbare relatie doen ontstaan (Fry, 2007).

Door een waarderende insteek te nemen verhoogt men de kans dat de kwaliteit van het onderzoeksproces dialogaal wordt. Positieve vragen werken relatieopbouwend en genereren energie en ideeën om verder te gaan. Gergen (1994) spreekt over 'the communal origin of meaning'. Betekeniscreatie speelt zich niet af in de hoofden van de betrokkenen, maar wordt gedragen door de kwaliteit van de dialoog.

Een relationele praktijk omvat elk interactief project of uitwisseling tussen minstens twee betrokkenen. Die praktijk heeft consequenties voor de relatie en is tevens een waarneembare uitkomst (Bouwen, 2003).

Drie hoofdkarakteristieken geven de essentie aan van wat relationele praktijk impliceert voor organisationele contexten (Bouwen, 1991):

1. Ze focussen essentieel op interactie en processen van interactie, verder dan de hoofdzakelijke individuele focus,
2. ze vestigen attentie op de kwaliteit van de interactie en
3. ze creëren realiteit door middel van conversatie.

Bouwen (2004) herformuleert de kwaliteiten van relationele praktijk aan de hand van de volgende concrete observeerbare kwaliteiten:

- de mate van reciprociteit tussen de bijdragen van de actoren,
- een gedeeld ownership van de taak of het project,
- open, concrete en persoonlijke communicatie,
- de creatie van wederzijdse waarderende en energiegevende activiteiten,
- de mate van symmetrie in competenties, machtexpertise en sociale status,
- de mogelijkheid tot wederzijds weerleggen van stellingen en standpunten
- het toelaten van een fundamenteel leerproces, gelijk aan het concept van 'double loop learning' (Argyris & Schön 1978).

Factoren die voeding geven aan relationele ruimte zijn volgens Ron Fry (2007):

- Mindfulness met ruimte voor interactie.
- Een gemeenschappelijke interesse en het verlangen om zich te engageren. Het op zoek gaan naar gemeenschappelijke interesse, en niet zozeer het willen begrijpen van de verschillen in visie.
- Dialogische democratie: respect hebben voor elkaar. Het narratieve proces draagt bij tot relationele kwaliteit in die zin dat de uitnodiging om een verhaal te vertellen tegelijkertijd een uitnodiging is om meer ruimte te nemen. Door het vertellen van verhalen onthouden we meer en beter. Onze hersenenactiviteit is dan hoger.
- Een bereidheid om te evolueren 'from I-ness to WE-ness'.

Door hun betrokkenheid in relationele praktijken co-creëren actoren een actieruimte voor elkaar. Daarmee definiëren ze elkaar wederkerig als leden en scheppen ze gezamenlijk betekenis, waaraan de actoren kunnen

deelnemen. Doorheen een continu onderhandelingsproces creëren de interagerende partijen voor elkaar betekenisvolle activiteiten en doelstellingen en tegelijkertijd ook een lidmaatschap voor alle deelnemers (Bouwen, 2004).

Een hoge kwaliteit betekent niet noodzakelijk een consensus of een gemeenschappelijk resultaat. Een hoge relationele praktijk kan eveneens betekenen dat er een einde komt aan de samenwerking of aan een gemeenschappelijke inspanning, maar dan pas nadat het voor de actoren duidelijk is waarom ze doen wat ze doen en wat ze ervan kunnen leren met betrekking tot toekomstige interactie. Dat inzicht komt tot stand tijdens de conversatie.

In de assessment context kan een negatieve evaluatie betekenen dat er een hoge kwaliteitsinteractie is op voorwaarde dat beide actoren reflecteren over wat er gaande is, dat ze leren uit de situatie en dat ze conclusies kunnen trekken eventueel voor andere projecten, rollen, functies of contexten (Bouwen, 1991).

Professionals moeten bewust zijn van de relationele kwaliteiten die ze tentoon spreiden, zowel op het niveau van hun research als hun consulting interventies. Een onderzoek is een interventie.

De kwalitatieve relationele praktijk creëert ruimte voor dialoog. Onderzoek zonder commitment distantieert de deelnemers van de data. Gemeenschappelijk ontdekken en een gezamenlijk engagement creëert een nieuw platform voor verdere transitie. Onderzoek als co-constructie van een sociale context is een noodzakelijke voorwaarde om energie en involvement te creëren voor verandering.

Weerstand tegen verandering is dikwijls de uitdrukking van de energie van de partijen die nog niet deel zijn van de ervaring van eigenaarschap van het proces.

Een relationele praktijk van hoge kwaliteit impliceert dialoog. Dialoog impliceert respect (Paulo Freire). Het gaat niet om relaties waarin een persoon ageert op iemand anders, maar eerder om situaties waarin mensen werken met elkaar. Dialoog is een coöperatieve activiteit.

CITAAT Sheila McNamee: 'There is no method, just watch the relationship.'

De kwaliteit van de relationele praktijk is de kritische schakel voor duurzame kennis en ontwikkelingsprocessen. Vanuit het oogpunt van de relationele praktijken, zowel in het organisatiewerk als bij begeleiding, kunnen we drie verschillende vormen van onderzoek en van kennisvergarig onderscheiden (Bouwen, 2006):

- De impliciete benadering of die van het wetenschappelijk onderzoek, waarbij de onderzoeker 'kennis-van-buiten-af' produceert. Er wordt gepraat over processen. De gegenereerde informatie wordt gedeeld vanuit de basisassumptie dat inzicht helpt. De kwaliteit van de relationele praktijken is eerder laag.
- Een tweede vorm is die van het ervaringsleren waarbij men intensieve ervaringen nastreeft waarop men expliciet gaat reflecteren. De relationele praktijk genereert 'kennis-van-binnen-uit'. De begeleiders profileren zich als procesbegeleiders om samen met de deelnemers te reflecteren over het 'hier en nu'. Enkele

nadelen van deze leersituaties zijn:

- Dat ze door deelnemers dikwijls als erg confronterend ervaren worden,
 - Dat het ingaat tegen culturele waarden waar gezichtsverlies absoluut te vermijden is.
 - Het leren leren vraagt in dergelijke confronterende contexten een langdurig contact.
- Een derde benadering is die van de geïntegreerde of dialogale werkvorm, zoals bij Appreciative Inquiry. Taakcontext en relatie krijgen idealiter beide evenwichtige aandacht. De dialogale werkvorm gaat uit van de assumptie van 'kennis-als-participatie'. Kennis is een gezamenlijke constructie die zowel gedeelde inhoud als gedeeld lidmaatschap van een praktijkgemeenschap omvat. Appreciative Inquiry is een opstap om dergelijke kennisconstructie mogelijk te maken.

2.3.4 Talentmanagement

2.3.4.1 Wat is talentmanagement?

Er is nog altijd weinig duidelijkheid over wat talentmanagement nu al dan niet omvat en welke de doelstellingen zijn. We stellen vast dat in de Angelsaksische landen en in de Engelstalige literatuur de termen talentmanagement, talentstrategie, succession management en human resources planning dikwijls door elkaar worden gebruikt.

Talentmanagement wordt vaak omschreven als een mindset, een sleutelcomponent voor effectieve successieplanning en een benadering die moet verzekeren dat iedereen op elk niveau werkt op de top van zijn mogelijkheden (Lewis & Heckman, 2006; Calmeyn e.a., 2008).

Talentmanagement wordt wel eens gezien als een alternatief voor competentie management. In de praktijk stellen we vast dat heel wat organisaties aan competentie management doen, en dat ze onder invloed van de hype en de maatschappelijke trend het woord 'competentie' door 'talent' vervangen, maar op dezelfde manier verder doen.

We doen een poging om verschillende definities te ordenen. Er is evidentie voor de volgende indeling:

Talentmanagement vanuit het **organisatorisch perspectief**

1. Talentmanagement wordt gezien als een verzameling van typische human resources praktijken, functies, activiteiten of specialisaties zoals rekrutering, selectie, ontwikkeling, carrièremanagement en succession planning (o.a. Byham, 2001). Talentmanagement impliceert de traditionele HR-activiteiten, maar dan wel veel sneller en/of op het niveau van de organisatie en niet binnen een departement. Binnen deze definitie kan men human resources in feite gewoon vervangen door talent.

Diverse auteurs - ook in de Benelux - vertegenwoordigen deze benadering van zaken.

Het VOV Lerend Netwerk Vlaanderen houdt er de volgende definitie op na: Talentmanagement omvat alle processen met betrekking tot werving & selectie, training en ontwikkeling, en doorstroming en retentie van talentvolle medewerkers die reeds deel uitmaken van de organisatie of dat in de nabije toekomst zullen doen. Het benutten en ontwikkelen van deze talentvolle werknemers draagt bij tot de resultaten van de organisatie en haar overleving in de huidige economische context (VOV Lerend netwerk, werkgroep Talentmanagement, 2008).

Volgens van der Sluis (2008) gaat strategisch talentmanagement over het vinden, binden, boeien en bloeien van mensen in organisaties met als doel de arbeidsproductiviteit van deze mensen ten behoeve van de organisatie te optimaliseren. De ontwikkelingen van hun talenten en het ontdekken van die talenten ten behoeve van hun persoonlijke ontwikkeling en inzetbaarheid, is slechts een middel daartoe. Strategisch talentmanagement als proces gaat over (1) talent benoemen en aantrekken, (2) talent inzetten en aansturen, (3) talent ontwikkelen en binden. Strategisch talentmanagement is de verankering van talentmanagement in de strategische koers van een organisatie.

Cheese e.a. (2008) stellen dat het er bij talentmanagement op aankomt om de talenten te relateren aan processen, ze te alligneren en te integreren, zodanig dat ze werken in de richting van eenzelfde doel. De koppeling met de bedrijfsdoelen is prominent, wat o.a. ook blijkt uit de volgende aanbeveling: Maak het onderscheid tussen talent 'actueel en potentieel' dat werkelijk kritisch is voor de strategische objectieven en voor de ontwikkeling van de onderscheidende kenmerken van de organisatie, en talent dat daar niet toe bijdraagt.

In deze betekenissen is talentmanagement quasi synoniem voor competentie management, en talent gelijk aan competentie. Het gaat in beide gevallen om het managen van processen zodat de gewenste menselijke eigenschappen optimaal worden aangetrokken, benut, ontwikkeld en behouden, in het (prioritaire) belang van de organisatie.

2. In een tweede perspectief concentreert talentmanagement zich voornamelijk op het concept van de talent pools. Het gaat om processen die worden uitgetekend met de bedoeling een vlotte doorstroming van medewerkers door de organisatie te verzekeren (o.a. Kesler, 2002). Het gaat om die activiteiten die typisch onder succession planning en human resources planning worden verstaan (Lewis & Heckman, 2006).

Talentmanagement vanuit het **gepersonaliseerd perspectief**

Vanuit dit perspectief legt talentmanagement de focus op talent in het algemeen, zonder de organisationele grenzen of specifieke functies in overweging te nemen. Binnen dit perspectief zijn er nog twee accentverschillen.

1. Een talent wordt gezien als een hoog performante en hoog potentiële medewerker. Talenten worden snel gereduceerd tot de toptopniveaus binnen de organisatie, dikwijls ook op de hoogste niveaus. Het is eerder een elitair perspectief waarin gefocust wordt op een aantal groepen met een hoge toegevoegde waarde, vaak high potentials genoemd. Het zijn werknemers die op een bepaald punt in de tijd geïdentificeerd worden als mogelijke toekomstige leiders binnen hun organisatie. (Calmeyn e.a., 2008) Het gaat hier eerder over 'topgrading', het managen van talent voor de top. In deze betekenis past een uitspraak die onlangs op de cover prijkte van een HR-tijdschrift (HR Square, 2007): 'Talent is de nachtmerrie van de middelmaat'.
2. In een andere benadering van talentmanagement wordt geijverd voor een aanpak gericht op diversiteit van werknemers en wordt uitgegaan van de inherente overtuiging dat elke werknemer wel 'een talent heeft'. In dit perspectief gaat men in tegen de overtuiging dat alle werknemers dezelfde doelstellingen hebben in hun loopbaan en dat er maar één soort talent bestaat, namelijk het talent om te ontwikkelen tot een algemeen leidinggevende. Binnen dit model is talent kritisch, omdat het de rol is van een sterke human resourcesfunctie om iedereen te managen in de richting van hoge prestaties, of omdat demografische en business trends talent waardevoller maken (Buckingham, 2008). Deze benadering van talent focust op de persoon en veel minder op de organisatie. Dat blijkt onder meer uit het volgende citaat (Buckingham & Vosburg, 2001): 'Als we enkel met programma's en processen werken, dan raken we nooit onze grootste strategische differentiator, namelijk het talent dat inherent is in elke persoon.'

Het is duidelijk dat de term 'talentmanagement' geen eenduidige betekenis heeft. Dikwijls wordt de term gebruikt om het strategische belang van een human resources activiteit of specialisatie aan te duiden. Talent is in essentie een eufemisme voor 'mensen'. Aangezien er zoveel verschillende visies zijn over de manier waarop mensen moeten worden aangestuurd, impliceert dit voor de literatuur in verband met talentmanagement een even grote variatie aan adviezen om talent te managen (Calmeyn e.a., 2008).

2.3.4.2 Wat is een talent?

Ook hier is er een waaier aan interpretaties, perspectieven en definities.

Volgens Van Dale woordenboek is een talent een natuurlijke begaafdheid, een bekwaamheid tot iets. De term 'aanleg' staat voor een aangeboren geschiktheid, en verwijst ook naar talent.

In de veelheid aan definities in de managementliteratuur vinden we opnieuw het organisatie- en het personalistisch perspectief terug.

Vanuit het **organisatorische** perspectief wordt veeleer de nutswaarde van een talent voor de organisatie beklemtoond:

- Een talent is een mix aan attitudes en competenties, iemand die een job heel goed beheerst (Geert van Konkelberge, HR Manager Getronics, 2008).

- Talenten zijn die mensen die in één of meerdere organisaties op de één of de andere manier hun bijdrage leveren aan de strategische doelstellingen van die organisaties. Talenten zijn diegenen die aan een organisatie waarden toevoegen (van der Sluis, 2008).
- De term 'human capital' is breed uitwisselbaar met de term 'talent', alhoewel human capital wel meer verwijst naar de strategische, economische en financiële aspecten van talent, in het bijzonder op welke manier human capital kan bijdragen en op welke manier permanente investeringen in menselijke ontwikkeling resulteert in een verhoogd resultaat. De term 'talent' verwijst naar de mogelijkheid om voortdurend nieuwe waarden te creëren (Cheese e.a., 2008).

Veeleer het **gepersonaliseerde** perspectief:

- Een talent is 'elk zich herhalend patroon van denken, voelen of zich gedragen dat op productieve manieren kan worden ingezet'. Iedereen heeft dus bepaalde talenten. Talenten zijn een wisselwerking tussen datgene wat iemand goed kan en waar hij plezier aan beleeft (Clifton & Buckingham, 2003).
- In het bedrijfsleven is het woord talent synoniem geworden van alle gevarieerde eigenschappen of attributen van mensen. In essentie staat talent voor het totaal van alle ervaring, kennis, vaardigheden en gedragingen die een persoon in huis heeft en meebrengt naar het werk (Cheese e.a., 2008).
- Een talent is een bovengemiddelde begaafdheid op een taakelement, waarmee een medewerker toegevoegde waarde in het werk kan bieden. Talent is daarmee onlosmakelijk verbonden aan het individu. Elke mens heeft meerdere talenten. Vanuit deze talenten dient georganiseerd te worden, van jong tot oud en van 'hoog' tot 'laag'. Het inzetten van talenten gebeurt dagelijks in het werk. Het ontwikkelen heeft een meer langetermijnperspectief en is verbonden met een loopbaan (Schoemaker, 2005).
- Een talent is een bekwaamheid die goed ontwikkeld is of waar je al veel groeipotentieel op vertoont en die in lijn ligt met dieperliggende drijfveren. Het samenspel van een bekwaamheid met een dieperliggende interesse zorgt voor spontane energie om in die bekwaamheid te excelleren (Van Beirendonck, 2008).

Van der Sluis (2008) bekijkt het vanuit de 2 invalshoeken: talenten als zelfstandig naamwoord zijn kwaliteiten die bij de geboorte zijn meegekregen of later zijn ontwikkeld. Op basis van deze bagage **heeft** iemand een bepaald talent. Iemand **is** een talent voor een organisatie als deze persoon gegeven zijn of haar talenten een bijdrage kan leveren aan de doelen van een organisatie.

Volgens ons is de overeenstemming tussen 'een talent zijn voor een organisatie' en 'over gewenste competenties beschikken' erg groot. In het volgende hoofdstuk schetsen we een model met de ambitie om orde op zaken te stellen.

2.3.4.3 Waarderen van talenten

Diverse auteurs verbinden de positieve benadering aan talentmanagement en wijzen op de goede resultaten ervan.

Buckingham & Coffman (1999) zijn van oordeel dat succes niet langer kan worden gerealiseerd door alleen te trachten om de zwakke punten te herstellen. Succes kan worden gerealiseerd door 'de regels te breken', de traditionele veronderstellingen en bestaande paradigma's te confronteren met de benadering van waarderend onderzoek (zie ook Cooperrider & Srivastva, 1987).

Onderzoek ondersteunt ook het belang van een positieve benadering, gefocust op sterkten, zowel wat betreft organisatiecultuur als de human resources praktijken (Buckingham & Clifton, 2001). Trouwens, diverse processen zoals een effectieve selectie en oriëntatie van talenten, het alligneren van doelstellingen en verwachtingen, het accentueren van opportuniteiten voor groei en ontwikkeling, blijken een hogere bijdrage te hebben in het engagement van mensen, in klantentevredenheid en uiteindelijk ook in de rentabiliteit en de groei van de organisatie (Harter, Schmidt & Keyes, 2003).

2.4 Samengevat

In het kader van de kritische bevraging van de theorie en de praktijk van competentie management hebben we in dit hoofdstuk de zogenaamde evidentie van de logisch-positivistische wetenschappen in vraag gesteld. We hebben kennis gemaakt met de postmodernistische visie op 'realiteit' om te komen tot het sociaal-constructivisme dat stelt dat realiteit gemeenschapsgebonden is en dat we onze wereld co-construeren.

We hebben het probleemgericht denken in vraag gesteld en maakten kennis met de principes van Appreciative Inquiry, een methode die zich niet alleen manifesteert als een manier van denken, maar ook van interveniëren.

Deze postmoderne inzichten nemen we mee in onze verdere exploratie van nieuwe mogelijkheden voor een vernieuwde praktijk van competentie management, samen met andere hedendaagse concepten zoals de kwaliteit van de relationele praktijk en talentmanagement.

HOOFDSTUK 3

Dieptezicht in competentie management

3.1 Onderliggende principes van hedendaags competentiemanagement

Competentiemanagement heeft zijn populariteit verdiend, maar krijgt ook terechte kritiek. Andere wetenschapsfilosofieën en managementpraktijken zijn inspiratiebron voor vernieuwing.

Op basis van onderzoek (cfr. hoofdstuk 1) en tegelijk van op afstand beschouwd, heeft het succes van competentienagement in de praktijk fundamenteel te maken met:

- het gebruik van heldere, transparante en toegankelijke terminologie in het beschrijven van menselijke eigenschappen.
- de top-down benadering en het logisch deductief denken: van visie, naar missie, naar strategie, naar functies, naar gewenste resultaten, naar taken, naar gewenste competenties, naar aanwezige competenties, naar te ontwikkelen competenties, naar evaluatie, ... Dat logisch deductief redeneren is wijd verspreid in management middens, en is ook de geprefereerde manier van denken bij ingenieurs, financieel opgeleide mensen, managers, enz.
- het mechanistisch denken in termen van afzonderlijke organen of eenheden: deze redenering vinden we ook terug in de geneeskunde, in de mechanica, in de bouw, enz.... Een defect onderdeel kan worden uitgethaald en een goede component kan worden ingevoegd. Op die manier wordt ook wel eens met competenties omgegaan. Een medewerker met de juiste competenties kan een team succesvol vervoegen, een competentie die zwak is kan ontwikkeld worden.

De 'evidentie' van de klassieke manieren van denken en redeneren, vinden we dus ook terug in competentienagement, en dat zorgt ontegensprekelijk voor de hoge succesgraad ervan. Anderzijds komen we met deze manieren van denken ook de limieten tegen. Menselijk gedrag, sociale interacties, maar ook individuele competenties moeten in een iets ruimer en holistischer kader worden benaderd. De 'plug in and play' benadering is dikwijls niet van toepassing op mensen, noch op menselijk gedrag of competenties.

De vaststelling dat de logisch deductieve benadering op een bepaald moment stuit op de beperkingen van het analytisch denken en op de grenzen van ontwikkelbaarheid van gedrag, op de limieten van het gap-denken waarbij de grootste kans tot ontwikkeling wordt gezocht in de zwakkere competenties van mensen, leidt er bij velen toe om hun heil te vinden in een volledig andere benadering. Talentmanagement kent de laatste jaren een groeiende populariteit. Bij talentmanagement wordt in principe gewerkt vanuit de sterkten van mensen. Het begrijpen en ontplooiën van sterkten impliceert een shift in de traditionele mindset (1) van deficiet naar potentieel, (2) van job-centered naar persoonsgeoriënteerd en (3) van manoeuvreren naar maximaliseren. In de praktijk blijkt talentmanagement veelal een ander kleedje te zijn voor dezelfde top-down benadering die het traditionele competentienagement kenmerkt.

CITAAT 'Niets is zo praktisch als een goede theorie'. (Kurt Lewin)

Om die reden ontwikkelen we in deze studie een nieuw model dat als aanzet dient voor een vernieuwde praktijk. Met het rood-blauw model - in beeld gebracht via de metafoor van een 3D-bril - geven we de essentiële eigenschappen van enerzijds competentie management (blauw) weer, en formuleren we anderzijds een radicaal alternatief (rood) waarbij niet alleen een ander uitgangspunt, maar ook een andere methodologie, een andere wetenschapsfilosofie en een andere visie ten grondslag ligt.

Met de paarse benadering gaan we op zoek naar de verenigbaarheid van twee praktijken die in vele opzichten conflictueus schijnen te zijn.

3.2 Een andere invalshoek

We denken dat de praktijk gebaat is met een benadering die het beste combineert van beide perspectieven. We willen benutten wat relevant is in de traditionele aanpak van competentie management, maar we stellen dagelijks vast dat competentie management tegen een aantal empirisch wetenschappelijke en methodologische limieten aanloopt.



We starten met de M,V,S ... en een 'gewenst' profiel
 Van buiten naar binnen
 Eerder het organisatieperspectief
 Eigenschappen zijn competenties
 Sterkten... in vergelijking met een vooropgesteld profiel

 Eerder 'koude' benadering, rationeel, logisch
 Objectiviteit = !!
 Focus op 'fitten' met een job, efficiëntie, ROI
 Problem solving benadering
 Gap analyse
 Zwakke competenties zijn grootste kans op groei
 Voortgang dmv gerichte training
 Competenties zijn ontwikkelbaar
 Jobdesign
 Cognitivism

We starten met 'wat er is'
 Van binnen naar buiten
 Eerder het medewerkersperspectief
 Eigenschappen zijn 'talenten'
 Sterkten... eigenschap die opvallend aanwezig is /
 gemakkelijk beschikbaar is
 Eerder 'warme' benadering, relationeel
 Betekenisvol = !!
 Gericht op 'benutten', zinvolheid, ontplooiing
 Appreciative Inquiry
 Focus op sterkten en 'gebruik maken van wat er is'
 Kwaliteiten en ambities zijn de motor voor de toekomst
 Voortgang dmv persoonlijke ontwikkeling
 Sterkten zijn de basis voor excelleren
 Jobsculpting, jobmodellering
 Sociaal-constructionisme

De blauwe - traditionele - benadering van competentie management kenmerkt zich als volgt:

- Competentiemanagement begint bij de missie, visie en strategie van de organisatie, die wordt vertaald in jobs, rollen of functies. Daarvan wordt uiteindelijk een 'gewenst' competentieprofiel afgeleid.
- De beoordeling en ontwikkeling van competenties gebeurt als het ware in functie van een extern profiel, de beweging is dus 'van buiten naar binnen'.
- Deze benadering vertrekt resoluut vanuit het organisatieperspectief, weliswaar niet eenzijdig, maar wel dominant.
- Menselijke eigenschappen worden in deze context competenties genoemd. Competenties zijn eigenschappen die nodig zijn met het oog op succesvol functioneren in een of andere rol of functie.
- Eigenschappen worden 'sterkten' genoemd in vergelijking met een vooropgesteld competentieprofiel.
- Zowel het in kaart brengen van de gewenste competenties als het beoordelen ervan volgt een rationele logica die we kennen als een logisch deductief redeneerproces. Het is een eerder 'koude' benadering van zaken.
- Het streven naar objectiviteit en verifieerbaarheid zijn enkele belangrijke methodologische doelstellingen.
- Bij het beoordelen en ontwikkelen van competenties ligt de focus sterk op de fit met een vooropgestelde job. Het realiseren van een hoge mate van efficiëntie en het optimaliseren van de ROI van het menselijk functioneren zijn belangrijke streefdoelen.
- Ontwikkeling is in vele gevallen gebaseerd op een GAP-analyse: waar zitten de lacunes en op welke manier kunnen we die verhelpen?
- De overtuiging leeft sterk dat zwakke competenties de grootste kans bieden op groei, en dat het rendement van groei daar het grootst is.
- Competenties kunnen worden ontwikkeld door gerichte training, dikwijls gefocust op het ontwikkelen van vaardigheden of skills.
- Competenties zijn eigenschappen die door velen worden beschouwd als ontwikkelbare kennis of gedrag.
- De draaischijf van het competentie management is de vooropgestelde job. Jobdesign neemt dus een centrale plaats in.
- Competentiemanagement volgt het cognitivistisch gedachtegoed: competenties worden beschouwd als dieperliggende structurele eigenschappen van de persoon die gedrag voorspellen in een veelheid van situaties.

De rode benadering hebben we samengesteld als een radicaal alternatief, waarbij de postmodernistische wetenschapsfilosofieën en alternatieve managementpraktijken (cfr. hoofdstuk 2) als inspiratiebron hebben gefungeerd. We vatten de eigenschappen van dit model samen onder de noemer 'talentmanagement', en we geven meteen op een prominente wijze kleur en betekenis aan deze praktijk.

De rode benadering kenmerkt zich door volgende principes:

- Er wordt gestart met 'wat er is', met de sterkten van een individu, met datgene wat iemand te bieden heeft, met datgene waar hij/zij goed in is én waar hij/zij warm voor loopt.
- De oriëntering is niet van buiten naar binnen, maar eerder van 'binnen naar buiten'.
- Deze benadering vertrekt eerder vanuit het medewerkersperspectief.
- Sterkten van mensen noemen we gemakkelijker 'talenten' dan wel competenties.
- Sterkten van mensen worden geïdentificeerd, los van een concrete functie of profiel, maar het gaat om die eigenschappen die op een of andere manier prominent of opvallend aanwezig zijn, of die gemakkelijk en spontaan tot uiting komen.
- Het is eerder een 'warme' benadering. Het onderzoeken van sterkten kenmerkt zich noodzakelijk door een warme relatie tussen een individu en een onderzoeker, professional of bevrager.
- Niet zozeer de objectiviteit staat bovenaan het verlanglijstje, maar de betekenisvolheid van kenmerken voor de carrière en de ontwikkeling van het individu zijn cruciaal.
- De bedoeling is de aanwezige sterkten optimaal te kunnen benutten, deze in te zetten in een zinvol proces waarin niet zozeer ontwikkeling van gedrag maar wel ontplooiing van het individu en van zijn sterkten prioritair zijn.
- De onderzoeksmethode en het ontwikkelen van eigenschappen gebeurt volgens de principes van waarderend onderzoek.
- Het accent ligt niet op gaps maar wel op sterkten, en er wordt gekeken op welke manier optimaal kan worden gebruik gemaakt van 'wat er is'.
- Niet de zwakke competenties, maar wel de sterkten én de ambities zijn de motor voor toekomstige groei.
- Sterkten van het individu zijn de basis voor excellente prestaties.
- Het gaat hem niet om jobdesign, maar eerder om jobsculpting: hoe kunnen we een job en werkomgeving construeren die de talenten van het individu maximaal mogelijk maakt?
- Qua wetenschapsfilosofie worden vooral de principes van het sociaal-constructionisme gevolgd.

3.3 Een geïntegreerd model: de paarse benadering of 'Purple Brain'

Een waarderende analyse van de sterkten van beide benaderingen resulteert uiteindelijk in de derde en innoverende dimensie, de paarse benadering. Het is die integratie die we zullen hanteren als uitgangspunt voor de uitbouw en de toetsing van een vernieuwde praktijk van competentie management.

De metafoor met het 3D-brilletje gaat hier ook op: er ontstaat een nieuwe realiteit, een derde dimensie, wanneer je tegelijk door het rode én het blauwe glas kijkt. Die derde dimensie of 'dieptezicht' krijg je niet te zien als je een van beide benaderingen negeert. Dieptezicht is het resultaat van twee verschillende glazen.

Purple Brain

De paarse benadering kenmerkt zich inzake het beoordelen en ontwikkelen van competenties door de volgende designparameters:

- Er wordt geïnventariseerd waar iemand goed in is en wat hij of zij graag doet en die eigenschappen worden gematcht met competentieprofielen die eigen zijn aan een rol of functie.
- Op die manier wordt er alternerend gewerkt 'van binnen naar buiten' en 'van buiten naar binnen'.
- Zowel het perspectief van de medewerker én van de organisatie worden meegenomen. Er ontstaat een overlegmodel.
- Of eigenschappen gelabeld worden als competenties of talenten, we gebruiken 1 gemeenschappelijke terminologie van gedrag.
- We zijn vooral geïnteresseerd in het optimaal gebruik van rollen en/of functies.
- Niet alleen koude observatie, maar ook reflectie en zelfreflectie zijn fundamenteel in het proces van casting en ontwikkeling.
- Het is een warme relationele benadering, waarbij ook wordt getoetst met empirische gegevens en observatie.
- De bedoeling is te komen tot een zinvol en betekenisvol proces, gedeeltelijk gebaseerd op objectieve observaties.
- Het komt erop aan om de beschikbare sterkten optimaal te benutten, en uit te kijken naar een optimale fit met een of andere rol of functie.
- Efficiëntie, effectiviteit en rendement zijn belangrijk, maar er wordt vertrokken vanuit de overtuiging dat de efficiëntste weg erin bestaat om de actuele sterkten optimaal te benutten, eerder dan gaps of tekorten weg te werken.
- Er wordt gewerkt op een waarderende manier, maar mensen worden gestimuleerd om hun competenties of talenten verder uit te bouwen of te ontwikkelen.
- De bedoeling is sterkten verder te ontwikkelen en eventuele tekorten voor een of andere rol of functie te neutraliseren.
- Niet jobdesign noch jobsculpting zijn zaligmakend, zowel het individu als de functie worden op elkaar afgestemd. We spreken eerder van jobnegotiatie.
- We benutten de sterkten, zowel van het cognitivisme als van het sociaal-constructionisme in een gecombineerde aanpak.



We starten met wat er is en matchen met profielen
 Alternierend binnen-buiten, buiten-binnen
 Perspectief van medewerker én organisatie
 Eén gemeenschappelijke terminologie
 Observeerbare eigenschappen die bruikbaar zijn
 Observatie én reflectie
 Rationeel én relationeel
 Betekenisvol, gedeeltelijk gebaseerd op verifieerbare observaties
 Gericht op benutten én fitten
 ROI door 'flow' en ontplooiing
 Waarderend én stimulerend
 Ontwikkelen van sterkten en neutraliseren van tekorten
 Jobnegotiatie
 Cognitivismen én sociaal-constructionisme

Vanuit competentie management is het vertrekpunt de missie, de visie en de strategie van een organisatie, die uiteindelijk wordt vertaald in een profiel van gewenste competenties. Dat competentieprofiel vormt de draaischijf voor diverse HRM-toepassingen. Het getoonde menselijke gedrag wordt vergeleken met het vooropgestelde gewenste profiel, en in functie van de gelijkenissen en/of de verschillen worden rekrutering en selectie, vorming en ontwikkeling, enz, ... verder aangestuurd en gestoffeerd.

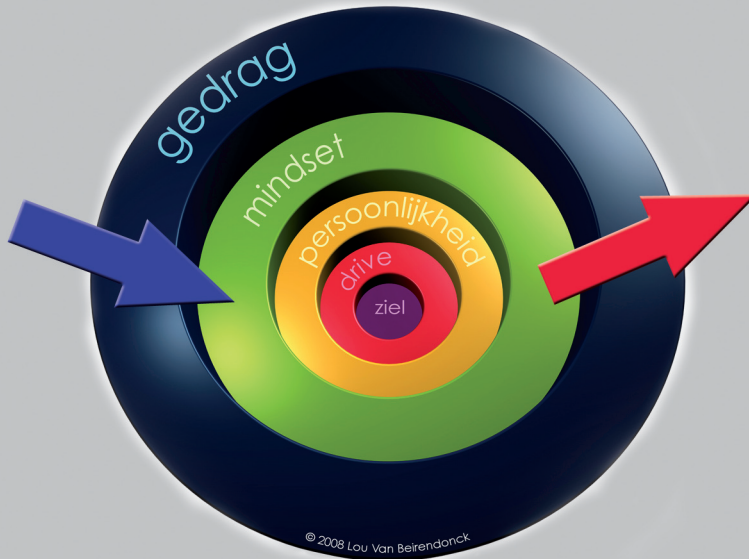
De rode benadering staat voor een warme, waarderende benadering waarin vertrokken wordt van de sterkten van mensen, van datgene wat ze echt willen en waarin ze sterk zijn. De dieperliggende interesses en de 'talenten' worden in kaart gebracht. Kunst is vervolgens om deze interesses en competenties in verbinding te brengen met rollen en/of functies binnen een of andere organisatiecontext.

Het dieptemodel

We delen de interactionistische visie waarbij we ervan uitgaan dat arbeidsgedrag - uitgedrukt in termen van competenties of talenten - het resultaat is van de context waarin we werken, maar ook van onze dieperliggende interesses en onze aanleg.

Dit resulteert in de volgende voorstelling (zie figuur 3.1)

CONTEXT



FIGUUR 3.1 Het dieptemodel

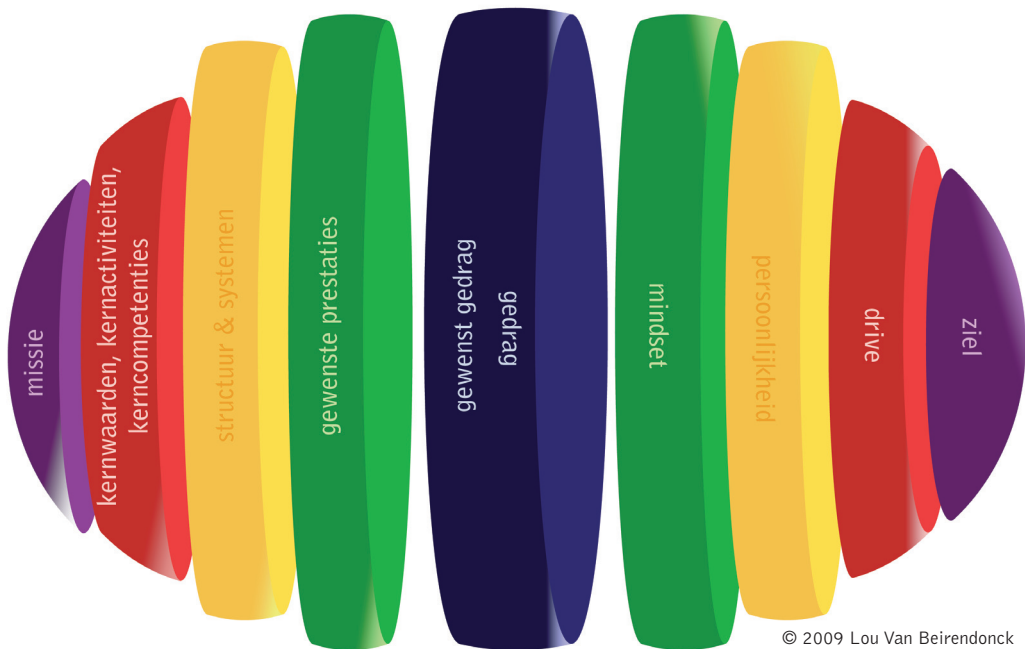
Dit model beoogt een visueel hulpmiddel te zijn voor de samenhang tussen diverse factoren die het gedrag van mensen beïnvloeden. Alhoewel er eigenschappen worden vernoemd die appelleren aan het cognitivism, beschouwen we dit model niet als een statement voor een cognitivistische benadering, maar pleiten we resoluut voor een interactionistische manier van denken. Ons gedrag is het resultaat van zowel de omgeving als persoonlijke kenmerken waaronder ideeën, overtuigingen, principes, geneigdheden, dieperliggende interesses of drijfveren en intellectuele vaardigheden. Alle factoren beïnvloeden elkaar.

De basis van dit model is het beïnvloedings- en interactiemodel dat we in 1995 voor het eerst publiceerden (Van Beirendonck in Mc. Bolton, 1995). Later is het model verrijkt met inzichten uit het model van Bateson en Dils over de logische niveaus (Bateson & Bateson, 2000).

In de HR-praktijk komt het erop neer om de dieperliggende interesses, talenten of competenties in verbinding te brengen met een omgeving die de sterkten weet te waarderen. Niet alleen vanuit competentie- of talentdenken is deze aanpak aangewezen, ook vanuit het energetisch perspectief komt het erop aan om mensen in te zetten op die activiteiten die deel uitmaken van hun 'flow' waar ze warm voor lopen, waar ze spontaan energie voor hebben, waar ze zelfs energie van krijgen (o.a. Csikszentmihalyi, 1975; Schaufeli, e.a., 2004). Het louter meten van competenties is dus niet alleen een kwestie van 'manifest gedrag', maar ook van drijfveren en dieperliggende interesses.

De top-down en bottom-up benadering worden op een geïntegreerde manier voorgesteld in de volgende variant van het dieptemodel. Succesvolle casting impliceert een afstemming van vraag en aanbod, van een matching van de missie van de organisatie met de passie van een individu. Succesvol samenwerken impliceert overeenstemmende waarden.

Een dergelijke afstemming is slechts mogelijk door een proces dat zich kenmerkt door een permanente dialoog.



FIGUUR 3.2 Integratie

Toegepast

In de volgende hoofdstukken passen we het integratiemodel toe op de verschillende kernfuncties van competentie management. Zowel de implementatie van competentie management in een organisatie, het opstellen van competentieprofielen, het beoordelen van competenties, het geven van feedback als het ontwikkelen van competenties komen daarbij aan bod.

We focussen ons in het bijzonder op de problematiek van het beoordelen van competenties. Het empirisch en cognitivistisch denkpatroon manifesteert zich daar het sterkst, en de te overbruggen afstand met een alternatieve werkwijze is groot. Het logische positivisme resulteert in koude, afstandelijke en voor deelnemers weinig aantrekkelijke beoordelingspraktijken. De toenemende schaarste op de arbeidsmarkt noodzaakt organisaties

echter om in beoordelingsprocessen bij rekrutering, mutatie of promotie meer te dialogeren dan ze vandaag doen. Het eenrichtingsdenken vanuit het organisatieperspectief en de 'object'-iverende testmethoden die vandaag nog hoogtij vieren, maken hopelijk en noodzakelijk (terug meer) plaats voor een evaluatieproces dat zich ook kenmerkt door een relationele praktijk van hoge kwaliteit.

HOOFDSTUK 4

De eigen aard van competenties en talenten

Over diverse wetenschapsfilosofische strekkingen heen stellen zich met betrekking tot competenties en talenten de volgende fundamentele vragen:

- Zijn competenties en/of talenten constructen of vaardigheden?
- Zijn competenties en/of talenten louter observeerbare eigenschappen of spelen onderliggende eigenschappen een rol?
- Zijn competenties en/of talenten generaliseerbaar of contextspecifiek?

Alhoewel in de dagelijkse praktijk zelden expliciet wordt stilgestaan bij deze thema's, hebben de antwoorden op deze vragen verregaande gevolgen voor de praktijk van competentie- en talentmanagement. De impliciete aannames of overtuigingen van de practicus verdienen fundamentele reflectie.

4.1. Over competenties

Alle definities zijn te positioneren aan de hand van twee dimensies: de competentie als 'getoonde/bewezen' vaardigheid of als 'potentieel' vermogen (van Sluijs & Kluytmans, 1996; Jansen, 2007). In de psychologische wetenschappen wordt er meer over competenties als constructen gesproken en gaat men op zoek naar de persoonlijke determinanten die gedrag bepalen. Die determinanten of vermogens worden gezien als persoonlijke eigenschappen voor succesvol gedrag binnen een of andere context.

Competenties zijn een construct geworden met een brede waaier aan mogelijke definities. Er is in ieder geval verwarring over de constructen die onderliggend zijn aan competenties. Competenties worden o.a. gedefinieerd in termen van kennis, vaardigheden of persoonlijkheidskenmerken. Spencer, McClelland & Spencer (1992) maken bv. het onderscheid tussen motieven, persoonlijkheidskenmerken, self concepts, kennis en cognitieve en gedragsmatige vaardigheden als de basis voor competenties (Heinsman, e.a., 2007). Boyatzis (1982) heeft het over 'an underlying characteristic in that it may be a motive, trait, skill, an aspect of one's self-image or social role or knowledge which he or she uses'.

Kurz & Bartram (2002) leggen zeer duidelijk het verband tussen het construct en de performantie op het werk: 'A competency is not the behaviour or performance itself, but the repertoire of capabilities, activities, processes and response available that enable a range of work demands to be made more effectively by some people than by others.'

Het is een veel voorkomende idee dat competenties universele constructen zijn waarvan de betekenis losstaat van een specifieke organisationele context waarin ze worden geactiveerd en ontwikkeld (Sandberg, 2000). De benadering van universalisten gaat terug tot de studies van McClelland (1978) waarbij op basis van onderzoek en observatie een opsomming wordt gemaakt van die competenties die het verschil maken tussen gemiddelde en toppresterders in verschillende functies. Ook Spencer & Spencer (1993) deden onderzoek naar algemene competentieprofielen voor diverse typefuncties.

Competenties verwijzen vooral naar het 'kunnen', maar ook motivationele aspecten en contextfactoren, mogelijkheden en middelen moeten mee in overweging genomen worden. 'Kunnen' wordt dus ook beïnvloed door 'willen' en 'mogen'. Voor sommigen zijn het drie onafhankelijke factoren, anderen (Spencer & Spencer, 1993) maken het onderscheid tussen handelingsvaardigheden en handelingsmotivaties, maar ze noemen ze beide wel competenties. Ook McClelland (1973) koppelt competenties expliciet aan intentioneel gedrag: 'Competencies always include an intent, which is the motive or trade force that causes action toward an outcome. Behaviour without intent doesn't define a competency. Without knowing why a manager is walking around, you can't know which, if any competency is demonstrated. The managers' intent could be boredom or cramps,...'

Ervaringsspecialisten en praktijkmensen (zie hoofdstuk 1) bekijken competenties functioneel binnen de context van efficiënte en effectieve bedrijfsvoering. Competenties worden meer en meer gehanteerd als sociale constructen die verwijzen naar vaardigheden die bijdragen tot de resultaten. De competentie als vaardigheid gaat over het effect, over getoond en bewezen gedrag, over een waarneembaar en situatiegebonden manier van doen. De competentie als vaardigheid past in een behavioristisch denkkader (Jansen, 1997). Quasi alle definities gaan in dezelfde richting:

- Een competentie is een observeerbare eigenschap onder de vorm van kennis, kunde of een gedragsvaardigheid, die bijdraagt tot een succesvol functioneren in een specifieke rol of functie (Van Beirendonck, 1998)
- Competenties zijn een set van vaardigheden, kennis en gedragingen die nodig zijn voor een individu om zijn of haar rol effectief te kunnen uitvoeren (Cheese e.a., 2008).
- In het bezit zijn van een competentie, dus competent zijn in iets, komt neer op de effectieve beheersing van een kritische functiesituatie of werkrol (Jansen, 2007).

Competenties richten zich vooral op output, en om die reden worden ze ook zeer dikwijls in gedragstermen gedefinieerd. Het effectiviteitscriterium is overigens niet arbeids- en organisatiepsychologisch, maar bedrijfskundig van aard (Jansen, 2007).

In deze definities erkennen we eveneens het verband tussen een competentie en effectief of superieure prestaties in een job of een situatie. We beschouwen competenties dus als eigenschappen die op een observeerbare en dus meetbare manier bijdragen tot betere of aangepaste prestaties dewelke nodig zijn om de missie en de doelstellingen van de onderneming te realiseren. Wij hebben het niet alleen over gedrageigenschappen of vaktechnische kennis, maar ook over waarden en attitude. Al deze eigenschappen zijn vertaalbaar in observeerbaar gedrag.

Competenties gaan over wat personen feitelijk doen in plaats van wat ze zijn, en sterker nog: over wat het effect is van wat ze doen (Jansen, 2007). In het competentiedenken worden mensen dus niet beoordeeld op hun eigenschappen maar op het effect van hun gedrag. In het begrip 'competentie' zijn factoren zoals 'contextgebonden', 'effectiviteit' en 'praktisch handelen' de grootste gemene delers (Jansen, 2007).

Al naargelang een competentie als vaardigheid generieker en dus minder situatiespecifiek wordt omschreven, neigt ze meer in de richting van een persoonsattribuut of eigenschap (Jansen, 2007).

Zelfs ingeval we spreken over vaardigheden, gaan we toch uit van een zekere generaliseerbaarheid over meerdere situaties. In extremere vormen van het sociaal-constructionisme wordt de transfer en de generaliseerbaarheid van competenties naar andere situaties in vraag gesteld. Competenties zijn in hoge mate beïnvloed door de situatie. In dit situationalistische perspectief worden competenties gezien als eigenschappen die sterk beïnvloed zijn door de organisatiecultuur, door de sociale interactie en door de unieke manier waarop mensen zin en vorm geven aan hun job binnen hun organisatie (Capaldo e.a., 2006). Binnen dit perspectief zijn competenties idiosyncratisch gesitueerde constructen. Iemand wordt beschouwd als competent binnen een specifieke taak en strikt gerelateerd aan sociale context waarin die competenties worden geactiveerd en ontwikkeld. Deze visie leunt aan bij het interactionisme zoals het gepropageerd werd door Kurt Lewin, waarbij gedrag functie is van de persoon, van de omgeving en van de interactie tussen beiden. Competentie kan in deze betekenis worden gedefinieerd als een individuele vaardigheid of karakteristiek die geactiveerd wordt bij een medewerker samen met human resources, organisationele en omgevingsfactoren, met de bedoeling succesvol om te gaan met specifieke werksituaties.

In vergelijking met meer psychologische definities van competenties (o.a. Boyatzis, Spencer & Spencer) negeert de situationalistische benadering de diepgewortelde psychologische aspecten van persoonlijkheid (Capaldo e.a., 2006), en tot op zekere hoogte ook de generaliseerbaarheid van competenties als vaardigheden.

4.2. Competenties als construct

Onder constructvaliditeit, ook wel begripsvaliditeit genoemd, verstaan we de mate waarin de constructen gemeten worden die het pretendeert te meten. Constructvaliditeit valt uiteen in twee delen:

- Convergente validiteit: de beoordelingen van éénzelfde kenmerk en verschillende situatie moeten onderling sterk correleren
- Divergente validiteit: de oordelen op verschillende competenties tussen situaties onderling moeten laag met elkaar correleren. Pas dan kunnen we spreken van verschillende en onafhankelijke competenties.

De constructvaliditeit is al jarenlang een probleem voor de assessment center methode, maar ook andere methodes zoals het gedragsgericht interview en 360° feedback blijken aan de verwachtingen inzake constructvaliditeit niet te voldoen (Lievens, 2004). Diverse onderzoekers hebben er hun tanden al op stuk gebeten, anderen doen lovenswaardige aanbevelingen om de constructvaliditeit te verbeteren (Lievens & Seegers, 1997; Lievens & Thornton, 2005).

We geven een overzicht van de belangrijkste resultaten:

- Een zorgvuldig design van het assessment center programma en een hoge interbeoordelaarsbetrouwbaarheid tussen assessoren zijn noodzakelijke maar onvoldoende condities om de constructgerelateerde validiteit van assessment centers te realiseren (Lievens, 2007).
- Er is een gebrek aan evidentie dat assessment centers de eigenschappen meten die ze bedoelen te meten (Bowler & Woehr, 2006; Lievens & Conway, 2004). De constructvaliditeit, vooral de convergente (de samenhang van scores op competenties over verschillende simulaties heen) en discriminante (de verschillende scores tussen competenties binnen één zelfde simulatie) validiteit, is zwak.
- Factoranalyse toont meer evidentie voor het feit dat oefeningen of simulaties worden beoordeeld, eerder dan dimensies.
- Assessment centers vertonen geen gebrek aan constructvaliditeit, maar er is een gebrek aan consensus over de constructen die ze beoordelen (Sackett & Tuzinski, 2001).
Het feit dat de constructvariantie kleiner is dan de situatiespecifieke variantie, is niet uniek aan assessment centers, maar wordt teruggevonden bij het gestructureerde interview en situationele judgement tests (Lievens, 2007).
- In een studie van Hoeft & Schuler (2001) komt tot uiting dat de prestaties in assessment centers meer situatiespecifiek zijn dan situatieconsistent (57% versus 43%).
- Ondanks een rigoureu design, een degelijke assessorentraining, het beperken van een aantal te beoordelen competenties, het gebruik van checklists en dergelijke, blijft de discriminante validiteit toch hoger dan de convergente validiteit (Schneider & Schmitt, 1992; Chan, 1996).
- Een verhoogde aandacht voor een frame-of-reference, waarbij de assessoren een gemeenschappelijke performance theorie opdoen, blijkt in vergelijking met de klassiekere assessorentrainingen te resulteren in hogere discriminante validiteit, hogere interbeoordelaarsbetrouwbaarheid en hogere scores voor accurate (Lievens, 2001A).
- Het gebruik van zowel managers als psychologen heeft ook zijn voordeel. Het belang van een gemixte assessorengroep kan worden afgeleid uit de vaststelling dat discriminante validiteit hoger is wanneer psychologen als assessor fungeren en een hogere accurateid wordt gerealiseerd wanneer managers worden ingezet (Lievens, 2001A en 2002B).

De meeste competenties zijn geen stabiele eigenschappen die zich op eenzelfde manier manifesteren in meerdere situaties. Anders gezegd, ondanks getrainde assessoren en degelijke beoordelingsmethoden zijn we nauwelijks in staat om competenties als consistente en situatie-onafhankelijke kenmerken te beoordelen.

John Rijsman (2009) verwoordt de sociaal-constructionistische visie als volgt: 'Disposities zijn niet manifest aanwezig. De term verwijst naar een interferentie van de waarneming. De vraag is of het latente structuren zijn die overeenkomen met de geobserveerde werkelijkheid of met de eigenheid van het geobserveerde object?'

Vanuit sociaal-constructionistisch perspectief, maar ook vanuit managementperspectief en in de praktijk, zijn competenties sociale constructies, resultaten van afspraken die mensen maken, omschrijvingen van conventies met de logica van het gemeenschapsgebonden 'gezond boerenverstand'.

De grootste bijdrage van competentie management bestaat er in dat ze het menselijk functioneren bespreekbaar maakt. Op die manier is competentie management een toegankelijke en hanteerbare methodiek.

Ons volledige gedragsrepertorium kan worden omschreven in enkele honderden gedragingen, ook wel gedragsvoorbeelden of indicatoren genoemd. We illustreren dit met een voorbeeld in figuur 4.1.

Luisteren

Zich bereid tonen en in staat zijn om (non)-verbale boodschappen van anderen op te nemen en te begrijpen.

1. **Neemt een luisterende houding aan.**
 - Laat anderen uitpraten, geeft hen de gelegenheid om hun standpunt uiteen te zetten.
 - Toont non-verbaal luistergedrag (oogcontact, knikken, hmm, ...).
 - Herformuleert en/of vat af en toe samen.
 - Stelt vragen wanneer iets onduidelijk is.
 - Toetst of hij/zij goed begrijpt wat de andere heeft willen zeggen.
2. **Hoort en begrijpt de boodschap van de andere.**
 - Vat de boodschap van de andere correct samen.
 - Reageert inhoudelijk pertinent op wat de andere zegt.
 - Stelt vragen bij onduidelijke boodschappen van de andere.
 - Schept een situatie die uitnodigt tot gesprek (bv. stiltes laten).
 - Vat de boodschap van de andere regelmatig samen.
3. **Speelt in op wat gezegd wordt en creëert een open dialoog.**
 - Gaat in op non-verbale boodschappen van de andere.
 - Vraagt opheldering, reden of oorzaak wanneer een boodschap vaag of onduidelijk is.
 - Integreert de inbreng van de andere, sluit er inhoudelijk op aan.
 - Stelt verkennende vragen om een volledig beeld te krijgen van de boodschap van de andere.
 - Stimuleert de andere om zich te uiten, wanneer dit moeilijk blijkt.

FIGUUR 4.1 Voorbeeld van een competentie met niveaus en indicatoren.

Deze indicatoren kunnen worden gebundeld onder de competentie 'luisteren'. Het dusdanig combineren van indicatoren en het etiketteren ervan als deel van een of andere competentie is een arbitrair proces gebaseerd op een - voor de mensen die er mee werken - logisch verband. Een competentie is een zinvolle verzameling van indicatoren. Deze 'logische' indeling in niveaus en de combinatie van indicatoren blijkt echter, zoals reeds vermeld, niet bevestigd te worden door factoranalyse of andere statistische, wetenschappelijke onderzoeksmethoden.

Redenen waarom er dan toch gedragsindicatoren worden gehanteerd en waarom er wordt gegroepeerd in

competenties en in clusters van competenties, zijn o.a.:

- gedragscompetenties zijn begrijpbaar, en dus ook toegankelijk voor iedereen (geen psychologisch jargon).
- we omschrijven competenties in output terminologie: welk gedrag is gewenst, en welk gedrag wordt getoond. We spreken niet direct over onderliggende eigenschappen.
- competenties ordenen honderden gedragsindicatoren. Hierdoor kunnen we het rijke gedragsrepertorium vatten in een beheersbaar aantal competenties.
- competenties laten toe gemakkelijker over gedrag te communiceren.

Competentiemodellen structureren competenties in betekenisvolle en/of door factoranalyse teruggevonden constructen. Het aantal competenties in de diverse gehanteerde modellen is erg variabel, en dikwijls ook arbitrair. Er zijn diverse taxonomieën in omloop. Sommige daarvan zijn gebaseerd op wetenschappelijk onderzoek (Tett e.a., 2000; Borman & Brush, 1993; Quintessence, 2001; Kurz & Bartram, 2002).

4.3. Talenten als construct

Of talenten te identificeren zijn als eenduidige constructen is nog maar beperkt onderzocht. Uiteraard hangt alles af van de definitie van 'talent'. Daar waar de competentieterminologie zich in de loop der jaren wat heeft genormaliseerd, zijn de omschrijvingen van talenten zowaar nog diffuser en kenmerken ze zich door een nog grotere variatie (Lewis & Heckman, 2006; Calmeyn e.a., 2008).

Eender welke definitie we aannemen, vroeg of laat brengt talentmanagement ons opnieuw bij dezelfde vraag en dezelfde discussie, namelijk of talenten louter manifeste en observeerbare eigenschappen zijn, dan wel of het om dieperliggende constructen gaat die onder meer via gedrag kunnen worden gemeten.

Het lijkt evident dat we met talenten dezelfde discours ingaan als met competenties en we kunnen er ons aan verwachten dat we binnen enkele jaren moeten vaststellen dat de constructvaliditeit een probleem is. Tenzij we in onze omschrijving van talenten zouden beperken tot 1 op 1 relaties met het beperkt aantal dieperliggende constructen die op basis van empirische onderzoeksmethoden bestaansreden hebben.

4.4. Over onderliggende eigenschappen

In plaats van ons voortdurend zorgen te maken over het feit of competenties en talenten wetenschappelijke constructen zijn al of niet, kunnen we ons wellicht beter concentreren op het verband tussen de competenties als observeerbare eigenschap en mogelijke onderliggende constructen.

Een competentie kan worden beschouwd als een sociale construct waaraan mogelijkerwijze één of meerdere psychologische constructen ten grondslag liggen.

Diverse onderzoeken hebben de relevantie aangetoond van onderliggende constructen. Eén persoonlijkheids-

kenmerk of construct heeft ook invloed op meerdere competenties (o.a. Heinsman, 2008; Lievens, 2004; Jansen, 2007).

Het onderzoek van Kurz en Bartram (2002) ondersteunt het beeld dat de variantie in de meting van competenties kan worden toegeschreven aan acht bredere factoren. De correlaties tussen de meting van competenties en de meting van psychologische eigenschappen suggereert dat deze acht factoren kunnen worden beschouwd als de psychologische constructs onderliggend aan de competenties. Kurz en Bartram verwijzen naar de G-factor of 'general reasoning ability', de 'big-five' persoonlijkheidskenmerken, en twee factoren die gerelateerd zijn aan motivatie, met name, de 'need for achievement' en de 'need for power and control'.

Heinsman e.a. (2007) onderzochten het verband tussen drie competentiedomeinen enerzijds en de cognitieve capaciteiten, persoonlijkheid en gedragsobservatie gedurende een assessment center opdracht. Ze kwam tot de vaststelling dat psychologen zich voor de beoordeling van competenties binnen het domein 'denken' vooral baseren op de cognitieve capaciteiten, dat ze zich voor het competentiedomein 'voelen' baseren op gedrag tijdens een gesprekssimulatie en ook op resultaten van persoonlijkheidsonderzoek, en dat ze zich voor de competenties binnen het domein 'kracht' baseren op zowel persoonlijkheidsonderzoek, cognitieve capaciteiten als gedrag in een gesprekssimulatie.

4.5. Competenties volgens het cognitivisme en het sociaal-constructionisme

| Competenties volgens: | |
|--|---|
| Cognitivisme | Sociaal-constructionisme |
| Essentialisme: De mens heeft een definieerbare en ontdekbare natuur. Competenties zijn psychologische constructen. | Anti-essentialistisch: Er is geen essentie binnenin de mensen die maakt dat ze zijn wat ze zijn. |
| Het accent wordt gelegd op de interne structuren en op eigenschappen die objectief kenbaar zijn. | Het accent ligt meer op processen en op de dynamiek van de sociale interactie. De subjectiviteit van de interne processen krijgt volop aandacht, door middel van dialoog. |
| Competenties zijn generaliseerbaar. | De generalisatie van competenties is hooguit beperkt. |
| Competenties zijn observeerbare eigenschappen, en reflecteren interne cognities, motieven, persoonskenmerken,... | De term competentie verwijst naar manifeste kennis of gedrag die gemanifesteerd wordt in een specifieke situatie met specifieke sociale actoren. |
| Universalistisch | Situationeel (of interactionistisch) |
| Competenties worden gezien als een vermogen of als een vaardigheid. Een competentie gaat over het kunnen. | Competenties verwijzen naar kennis of gedrag dat in hoge mate als contextspecifiek moet worden beschouwd. |

| | |
|--|---|
| Het willen wordt als inherent beschouwd aan de manifestatie van het gedrag. | Een competentie is onlosmakelijk verweven met motivationele en normatieve aspecten. Het plannen, de intentie en de reflectie nadien, maken integraal deel uit van de competentie. |
| Onderliggende constructen die rechtstreeks of onrechtstreeks invloed hebben op het gedrag zijn voorwerp van onderzoek. | De diepgewortelde psychologische aspecten van o.a. de persoonlijkheid worden genegeerd. |

TABEL 4.1 Competenties volgens het cognitivisme en het sociaal-constructionisme

4.6. Competenties en talenten kleuren paars

In de paarse benadering kijken we op een waarderende manier naar de bijdrage van het cognitivisme en haar fundamenteel en toegepast onderzoek, en staan we open voor de visie en de sterkten van het sociaal-constructionisme. Wat betekent dit voor competentie- en talentmanagement? Welke deducties en keuzes maken we?

1. We geven competenties als psychologische constructen op. Die suggestie werd reeds in de jaren '90 door empirische wetenschappers geformuleerd (o.a. Jansen, 1993) en ze krijgt meer en meer bevestiging (o.a. Heinsman, 2007).
2. We beschouwen competenties of talenten als omschrijvingen van bepaalde kennis of gedrag, als conventies of sociale constructen, als creaties die zin en betekenis hebben voor mensen binnen een leefgemeenschap.
3. De term 'competentie' verwijst dan naar observeerbare kennis of gedrag die iemand in een specifieke context manifesteert en waarvan verwacht mag worden dat hij/zij die in min of meer gelijkaardige omstandigheden kan herhalen.
4. De veralgemeenbaarheid van competenties of talenten kan niet worden gegarandeerd, maar ze kan wel worden verhoogd door:
 - contextrijk te evalueren, waarbij zowel aandacht wordt besteed aan de rol of de opdracht die iemand dient te vervullen als aan de sociale relaties die er deel van uitmaken;
 - mensen te observeren in meerdere relevante situaties en kritisch te letten op consistenties;
 - de observaties te verrijken met zelfbeoordeling en door middel van dialoog over intenties en reflecties.
 Een kwalitatieve uitspraak over de mate waarin iemand een competentie bezit, is gebaseerd op een voorzichtige generalisatie van meerdere relevante observaties. Verbanden met eventuele onderliggende constructen of personeigenschappen kunnen bijdragen tot de kwaliteit van de uitspraken over de competentie voor zover de significantie van het verband tussen de competentie en de onderliggende construct duidelijk kan worden aangetoond.

De wetmatigheid van de 'behavioral consistency' (Wernimont & Campbell, 1968), eenvoudig vertaald als

‘gedrag voorspelt gedrag’, dient te worden genuanceerd als volgt: Gedrag in het recente verleden is een goede voorspeller van gedrag in de nabije toekomst, voor zover de context - inclusief de sociale relaties die er deel van uitmaken - in hoge mate vergelijkbaar is.

5. De definitie van competentie management (zie hoofdstuk 1) blijft overeind. Competentie management is een geïntegreerde set van activiteiten die erop gericht zijn de aanwezige of te rekruteren competenties optimaal te gebruiken en te ontwikkelen met het oog op het realiseren van de missie en de doelstellingen van een onderneming en het performanter maken van de mensen die er werken.
6. Zowel talent- als competentie management streven naar het optimaliseren van mensen in een werkomgeving. Alleen het perspectief verschilt.
7. Een talent is een sterkte die gemakkelijk beschikbaar is, die in lijn ligt met dieperliggende interesses en die - net zoals een competentie - observeerbaar is en in haar verschijningsvorm afhankelijk is van stimulerende of remmende omgevingsfactoren.
Een talent is een sterkte die de eigenaar ervan een vanzelfsprekende voorsprong geeft op anderen.
In essentie kunnen we een talent beschouwen als een (potentieel) sterke competentie die in lijn ligt met dieperliggende interesses. Aangezien we de generalisatie van een competentie in de paarse benadering trachten te verhogen door expliciete aandacht voor de intentie tot het stellen van specifiek gedrag, kunnen we een talent herkadereën als een competentie met een hogere intensiteit en intentionaliteit.
8. Talent management is het beste halen uit mensen door hen in te zetten op hun sterkten en interesses en door de context zodanig in te richten en te organiseren dat die talenten ruimte krijgen voor ontwikkeling.
9. Competentie- en talent management is in de paarse benadering een overlegmodel, waarin wordt geïntegreerd, waarin competenties en talenten niet alleen worden geobserveerd, maar waar ook ruimte is voor reflectie, waarin de dialoog over de observaties een ruimere betekenis geeft aan de observatie op zich, waarin sterkten worden benut en tekorten desgewenst worden geneutraliseerd, en waarin niet louter de functiebeschrijving, noch louter de talenten van het individu uitgangspunt zijn voor een gesprek, maar waarin de dialoog bijdraagt tot een optimale casting, met permanente aandacht voor het gemeenschappelijke belang. Competentie- en talent management gaat om het matchen van de missie van de organisatie met de passie en de sterkten van het individu.
Het doel is een optimale casting van mensen en functies, via het afstemmen van sterkten op gewenste eigenschappen, en het minimaliseren van de spanning tussen beiden.

Deze definities en keuzes zullen in het verdere verloop van deze studie worden toegepast op diverse domeinen van competentie- en talent management: bij de implementatie ervan, het opstellen van profielen, assessment van competenties en talenten, feedback en tenslotte ontwikkeling.

HOOFDSTUK 5

Implementeren van competentiemanagement

Zoals uit hoofdstuk 1 blijkt, kan het invoeren van competentie management verschillende voordelen hebben. Veel hangt er uiteraard af van de manier waarop de invoering van competentie management gebeurt.

5.1. Twee implementatiestrategieën

Inzake human resource management in het algemeen en competentie management in het bijzonder, kunnen we twee verschillende benaderingen onderscheiden, namelijk de 'commitment' en 'control' benadering, of een beheersingsbenadering en een betrokkenheidsbenadering (Walton, 1985). De controlebenadering karakteriseert zich door de intentie om controle uit te voeren, orde te handhaven en de labour cost te beperken. De commitmentbenadering kenmerkt zich eerder door het opvoeren van de loyaliteit en de betrokkenheid van de medewerker door middel van training, coaching, ontwikkeling, creëren van kansen enz. (Boselie, Paauwe & den Hartog, 2004). In de betrokkenheidsbenadering wordt competentie management geïmplementeerd met een brede consensus, dikwijls vanuit een bottom-up benadering. Het is de bedoeling om medewerkers te betrekken en intrinsiek te motiveren en hen te scharen achter gemeenschappelijke doelen. In de beheersingsbenadering staat de top-down benadering centraal in functie van een vooraf gemaakte strikte planning.

Heinsman e.a. (2008) onderzochten de effecten van beide benaderingen op het gebruik van competentie management aan de hand van een vragenlijststudie en een scenariostudie. De onderzoekers komen tot de conclusie dat competentie management niet per definitie frequenter gebruikt wordt in geval van de betrokkenheidsbenadering in plaats van de controlebenadering. Echter, de betrokkenheid en de participatie tijdens de invoer van competentie management resulteert in een positievere houding van medewerkers ten opzichte van competentie management en tevens in een toename van het gevoel controle te kunnen uitoefenen over competentie management zoals dat geïmplementeerd wordt.

Uit diverse onderzoeken is aangetoond dat de graad van betrouwbaarheid van een personeelsevaluatiesysteem sterk afhangt van de mate van betrokkenheid in de designfase van dat systeem. De bottom-up benadering levert ook een verhoogde consistentie op tussen de methoden enerzijds en de organisationele kenmerken anderzijds (Grote, 1996; Capaldo, 2006).

Competentie management kan worden ingevoerd vanuit een beheersmodel dan wel vanuit betrokkenheid. In de praktijk zien we vaak een combinatie van deze beide benaderingen. Geen enkel succesvol implementatieproces is een zuivere vorm van een van beide modellen.

Bij het implementeren van competentie management zijn er ook verschillende dimensies die voortdurend in samenspel zijn met elkaar. Eén van deze dimensies verwaarlozen resulteert vaak in problemen.

Geïntegreerd competentie management is ons inziens een combinatie van drie dimensies:

- Afstemming met de visie, missie en strategie van de organisatie
- De uitwerking en de integratie van HR-processen
- De toepassing van competentie management door de lijn en door medewerkers.

Een niet onaardig aantal organisaties zijn, vooral eind jaren '90 en het begin van de 21ste eeuw, gestart met het implementeren van competenties vanuit een beheersmodel. Competentiemanagement werd geïmplementeerd vanuit de zorg voor twee dimensies, met name (zie figuur 1.3):

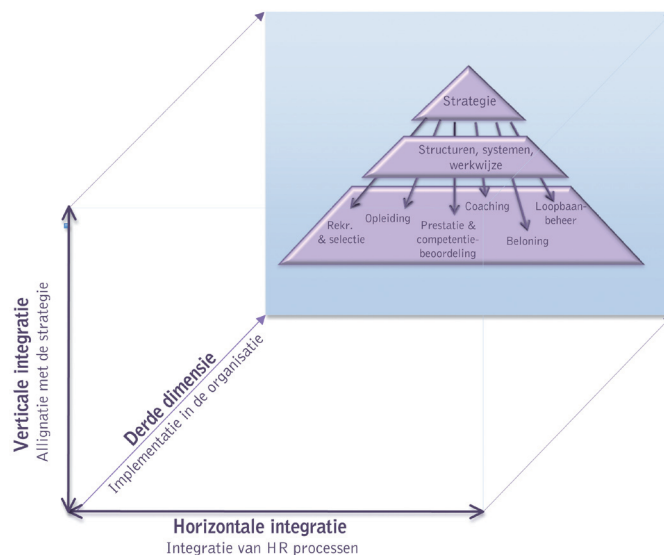
- Het alligneren van competiementiemanagement op de missie en de strategie
- Het integreren van de verschillende HR-functies.

Competentiemanagement werd in vele organisaties dan ook een zaak van HR-professionals in dialoog met de top van de organisatie. Waarden, generieke competenties, de competentieterminologie en een woordenboek werden binnen de muren van HRM ontwikkeld. Bij het opmaken van profielen werden mensen uit de lijn betrokken, door deelname aan een workshop of een consensusmeeting.

Het is dan ook niet verwonderlijk dat deze implementatiepraktijk op een bepaald ogenblik vastloopt op de problematiek van implementatie. Mooie systemen stonden in de kast of hingen in kleurrijke posters aan de muur, maar het lijnmanagement wist dikwijls niet wat ze ermee moest en vele medewerkers hadden er nog nooit van gehoord. Het missionarischwerk moest nog beginnen.

Vandaar dat we concluderen dat het implementeren van competiementiemanagement een kwestie is van permanente aandacht voor drie factoren en voor de vijf belangrijkste stakeholders.

Op basis van deze tweedimensionale benadering (enerzijds alligneren, anderzijds integreren) worden managementsystemen geïmplementeerd.



FIGUUR 5.1. De 3 dimensies bij implementatie van competiementiemanagement

Geleidelijk aan hebben vele HR-managers en organisatieontwikkelaars geleerd dat ook de derde dimensie, namelijk implementeren of pratikeren, een belangrijke zorg is van bij de start. Het past veel meer binnen de filosofie van commitment dan wel van control om systemen via de praktijk te ontwikkelen. De bij wijlen verwaarloosde derde dimensie manifesteert zich nu als een belangrijke dimensie.

Naarmate we meer aandacht schenken aan commitment dan wel aan controle, komen we ook eerder in de 'rode' dan wel in de 'blauwe' benadering terecht en zullen we ook sneller aandacht hebben voor de kwaliteit van de relationele praktijk en voor een sociaal-constructivistische manier van werken.

In de praktijk komt het er dan op neer dat:

- Alligneren een proces kan zijn van afstemmen van waarden en van actuele eigenschappen van de organisatie met de gewenste evolutie van de organisatie op termijn, waarbij het niet alleen het topmanagement is, maar alle medewerkers die vanuit hun beleving mee vorm geven aan de overeenstemming met strategische intenties. Een dergelijk proces van alligneren kan vertrekken vanuit de volgende vraagstellingen: 'Welke top-ervaring heb je recent meegemaakt in de organisatie, en waarom was dat waardevol? Welke waarden ervaren we vandaag binnen de organisatie? Welk van die waarden willen we koesteren en behouden? Op welke manier kunnen we die naar de toekomst toe consolideren? Indien de organisatie op termijn evolueert in de richting xyz, welke basisprincipes of algemene kenmerken vinden we voor deze organisatie dan fundamenteel?'
- Het uitwerken van een competentieterminologie en een woordenboek kan vertrekken van een bestaand competentiewoordenboek dat op maat van de organisatie wordt aangepast, of kan ontstaan vanuit de terminologie die mensen spontaan aanbrengen wanneer ze het menselijk functioneren beschrijven.

De commitmentbenadering bij het implementeren van competentie management is eveneens een stakeholdersmodel. Onderzoek (o.a. de Lange, 2008) toont trouwens aan dat competentie management pas toegevoegde waarde heeft als het gedragen wordt door de lijn en de hele organisatie, en als er een context is waarin het kan gedijen, niet als het louter een nieuw instrument blijft waar HR zich van bedient.

Vele HR-managers zijn het er roerend over eens (Quintessence, workshop, 2007) dat een implementatieproces van competentie management pas succesvol kan verlopen wanneer er permanent - en dus in alle fasen van het implementatieproces - aandacht is voor communicatie en betrokkenheid van de volgende vijf stakeholders: medewerkers, lijnmanagement, vakbonden, HR-management en directie.

Het vertrekpunt voor de implementatie van competentie management kan variëren, de uitwerking ervan zal telkens moeten verlopen met aandacht voor de drie geciteerde dimensies en voor de vijf belangrijke stakeholders.

Competentie management kan worden geïnitieerd vanuit de top met de bedoeling de organisatie te stroomlijnen, competentie management kan vertrekken vanuit punctuele vragen of behoeften, of competentie management kan ook zijdelings instromen vanuit de behoefte van HRM om de eigen processen te optimaliseren en een betere dienstverlening aan interne klanten te waarborgen. Zo wordt competentie management wel eens

geïmplementeerd vanuit werving en selectie, en worden punctuele cases aangegrepen om een competentieprofiel op te stellen, competenties te beoordelen, enz. Selectie is dan wel het uitgangspunt, het lijnmanagement en de medewerkers worden idealiter snel hoogbetrokken én geïnteresseerde partners.

5.2. Het opstellen van competentieprofielen

Competentieprofielen worden opgesteld door gebruik te maken van een brede waaier van beschikbare methoden, waaronder: documentanalyse van missie, visie en strategie; gesprekken met directieleden over de gewenste toekomst; interviews met functiehouders, hiërarchische chefs, collega's en klanten over gewenst gedrag, logische deductie van het gewenste competentieprofiel op basis van de functiebeschrijving met resultaatgebieden en taken, het opmaken van een competentiematrix op basis van gewenste resultaten en taken; de critical incident methode, de differentiële analyse, het selecteren van competenties op basis van vragenlijsten en/of door gebruik te maken van competentiekaartjes, elektronische expertsystemen, panelgesprekken en consensusvergaderingen. Voor een toelichting over deze methoden verwijzen we naar het boek 'Iedereen Competent' (Van Beirendonck, 2009).

Over competentiemodellen en -profielen is onderzoek gepleegd. Ook al houden we niet vast aan 'competenties als empirisch gevalideerde constructen', toch geniet het de voorkeur om de beschikbare informatie en aanbevelingen uit onderzoek te benutten. Het is allereerst raadzaam het aantal competenties in een competentieprofiel te beperken en competenties te kiezen afkomstig uit verschillende clusters. Deze werkwijze biedt meer garanties om duidelijk onderscheiden constructen te meten. Bovendien tonen de resultaten van onderzoek ook aan welke competenties een behoorlijke unieke bijdrage leveren in hun cluster (Quintessence, 2001). Verder weten we dat er geen zaligmakende methoden zijn om competentieprofielen op te stellen. Een mix van meerdere methoden en meerdere respondenten verdient aanbeveling.

Zowel bij het opstellen van een competentiewoordenboek als bij het opstellen van profielen staan we voor enkele keuzes, met name:

- Vertrekken we van een empirisch gevalideerd woordenboek of vertrekken we van de terminologie waarmee mensen in de organisatie vertrouwd zijn?
- Hoe spoort de organisatie haar eigen kerncompetenties op? Gebeurt dit top-down en logisch-deductief zonder interactie met de omgeving of worden hier klanten en eventueel andere stakeholders ingeschakeld (sociaal-constructionisme)? Gaat het om het opsporen van kerncompetenties of om het sociaal construeren van een visie op kerncompetenties?
- Stellen we competentieprofielen op vanuit een logisch deductief redeneerproces te beginnen bij resultaatgebieden, over taken naar gewenste competenties? Of vertrekken we vanuit specifieke situaties en vragen we op een waarderende manier naar voorbeelden van succesvol gedrag in deze functie, in het heden, verleden en toekomst?
- Vertrekken we in de analyse van de waardegebonden competenties van bestaande documenten waarin

missie, visie en strategie aangeven welke waarden impliciet en noodzakelijk aanwezig zijn? Of vertrekken we van gesprekken met medewerkers op verschillende niveaus en vragen we hen naar de waarden die ze impliciet ervaren binnen de organisatie, en op welke manier die waarden in de toekomst verder moeten worden uitgedragen?

- Baseren we een competentieprofiel op de analyse van functiebeschrijvingen, of vertrekken we vanuit de beleving van de dagelijkse praktijk? Bevragen we kritische incidenten en leiden we daar competenties uit af? Of inventariseren we successen en gaan we via een interactief proces op zoek naar de gedragingen die mensen in dergelijke situaties hebben gesteld?

De top-down benadering en het logisch-deductief redeneren zijn zo vanzelfsprekend - zeker bij hoogopgeleiden in positieve, economische of sociale wetenschappen - dat deze manier van denken zelden in vraag wordt gesteld.

De bottom-up benadering, waarbij een beroep gedaan wordt op de inzichten van mensen die functies uitoefenen of die de praktijk zeer goed kennen, vereist relatief veel en diepgaand kwalitatief veldonderzoek. Capaldo e.a. (2006) pleiten ervoor om overlegmomenten te organiseren waarin mensen hun eigen superieure prestaties en die van anderen beschrijven en verklaren. Ze gebruiken hiervoor de term 'verklarende dialogen'. Op die manier een competentieprofiel inventariseren impliceert een hoge interactie tussen de analist en de medewerkers van een organisatie. Ze pleiten er ook voor om ook methodologische vragen samen met hen op te lossen, zoals bv.: welke informatie moeten we verzamelen? Welke bronnen van informatie zijn er? Welk zijn de mogelijke technieken om data te verzamelen onder de vorm van een verklarende dialoog? Een competentieprofiel is op die manier het resultaat van een zorgvuldige analyse van de manier waarop individuen hun dagelijks werk in reële situaties ervaren, de resultaten van hun acties interpreteren en de echte betekenis van competenties vorm geven door hun interacties met andere mensen van de organisatie.

In deze benadering wordt er vertrokken vanuit de veronderstelling en de overtuiging dat het mogelijk is om competentieprofielen op te maken op basis van een analyse van de verklaring van de leden van de organisatie over de manier waarop ze zin geven aan hun acties (Weick, 1979).

Een zinvolle dialoog kan worden opgezet door semi-gestructureerde interviews (Capaldo e.a., 2006). Het proces start bv. met een propositie die leeft binnen de organisatie, bv. 'Bert is een goeie manager.'. Mogelijke vragen zijn dan:

- Waarom zeg je dat Bert een goeie manager is?
- In welke situaties was Bert een goeie manager?
- Welke argumenten heb je om te zeggen dat Bert een goeie manager is geweest in die specifieke situatie?
- Kan je nog meer voorbeelden geven van situaties waarin Bert een goeie manager is geweest?

Dezelfde vragen kunnen voorwerp zijn van self-assessment. Andere mogelijke vragen zijn bijvoorbeeld:

- In welke mate bent u tevreden met uw eigen prestaties?
- Hoe verklaar je dergelijke goede prestaties?

- Kan je voorbeelden, feiten, opinies geven over situaties waarin je zulke resultaten hebt behaald?
- Kan je mij iets meer vertellen over de manier waarop je typische werkdag verloopt?
- ...

De resultaten van dergelijke gesprekken resulteren uiteindelijk in een situatie-/competentiematrix.

De situationele benadering is vooral gericht op de situationele betekenis van competenties. De aandacht voor de betekenis van competenties impliceert dat we ons focussen op het unieke karakter van de omschrijving, op het opbouwen van definities bij consensus en dat er aandacht is voor nuances van betekenissen van competenties in verschillende situaties. De beschikbaarheid van situationele en gedetailleerde omschrijvingen van competenties is een van de belangrijkste voordelen van de situationalistische benadering.

| Implementatie van competentie management en het opstellen van competentieprofielen | |
|---|---|
| Traditioneel | Sociaal-constructionisme |
| Top-down en logisch-deductief op basis van missie, visie en strategie. Een strategisch proces. | In functie van een punctuele behoefte, eerder waar in de organisatie. Een organisch proces. |
| Gebruik van een terminologie, extern aangekocht omwille van haar praktisch nut in andere organisaties of omwille van haar wetenschappelijke validatie. Terminologie wordt centraal ontwikkeld en ingebracht. | Het gebruik maken van de taal en de terminologie waarmee de medewerkers van de organisatie vertrouwd zijn. Terminologie wordt decentraal ontwikkeld. |
| Implementatie volgens plan, waarbij een interne of externe) begeleider als expert of 'loods' wordt aangetrokken. | Organische implementatie in functie van waar de organisatie behoefte aan heeft, in functie van 'wat leeft'. |
| Kerncompetenties worden logisch deductief afgeleid uit de strategische intenties van de top. | Kerncompetenties worden gedefinieerd na consultatie van (alle) stakeholders: directie, lijnmanagement, medewerkers, aandeelhouders, klanten. |
| Waarden worden afgeleid uit documenten over missie, de visie en strategie, en op basis van de opinies van directieleden. | De waarden worden door alle medewerkers ingevuld. Er wordt hen gevraagd welke waarden vandaag leven binnen de organisatie en hoe de gewenste toekomst er op dit vlak moet uitzien. |
| Competentieprofielen worden logisch deductief afgeleid uit de resultaatgebieden en de taken eigen aan een functie of rol. | Competentieprofielen worden opgesteld met hoge betrokkenheid van mensen die de rol of functie kennen. De fasen van waarderend onderzoek worden doorlopen. |

| | |
|--|--|
| Een bestaande competentieterminologie of woordenboek wordt integraal overgenomen of (minimaal) aangepast aan de behoeften van de organisatie. | Een woordenboek wordt opgesteld op basis van het woordgebruik dat in de organisatie van toepassing is. Het woordenboek reflecteert het eigen woordgebruik, en mensen worden betrokken bij het opzetten van een zinvolle structuur. |
| Een woordenboek of een competentieprofiel wordt door de directie gevalideerd. | Het woordenboek en/of de competentieprofielen worden in de praktijk gevalideerd en voortdurend aangepast en veranderd. |
| Het opstellen van een competentieprofiel gebeurt op basis van analyse van de functiebeschrijving, van critical incidents, van differentiële analyse en van individuele gesprekken. | Het opstellen van een competentieprofiel gebeurt op basis van een focus op sterke ervaringen, op basis van individuele gesprekken en groepsoverleg. |
| De analyse van het competentieprofiel resulteert in een gewogen eindresultaat. | De competentie-analyse resulteert in een overwogen profiel dat tot stand komt door meervoudige dialoog. |
| Analyse van verschillen en wensen. | Analyse van successen en wensen. |
| Een extern begeleider is expert en facilitator. | Een extern begeleider is facilitator en consolidator. |

CASE 1 Een voorbeeld van vernieuwde praktijk

Een door sociaal-constructionisme en door AI geïnspireerde opmaak van een competentieprofiel.

Het Mariaziekenhuis te Overpelt (Belgisch Limburg) is een tijdje geleden gestart met de implementatie van competentie management. Het competentieprofiel voor de functiefamilie 'leidinggevend' werd in eerste instantie geëxploreerd door het inzetten van een vragenlijst die peilt naar het belang van specifieke gedragingen voor diverse leidinggevende functies (Competentie Analyse Instrument (CAI®)). Deze vragenlijst wordt naar een breed publiek van jobkenners rondgestuurd, de elektronisch gegenereerde resultaten worden statistisch verwerkt, en de rapportage geeft een prioriteitsstelling aan voor de 39 gemeten competenties. Deze prioriteitsstelling wordt gezien als de basis voor een kwalitatief consensusgesprek.

Met deze werkwijze wordt een 'blauwe' benadering gecombineerd met een 'rode' insteek, in die zin dat een brede populatie aan medewerkers wordt gevraagd om hun observaties en ideeën te delen, via een vragenlijst van 179 vragen met telkens vijf antwoordmogelijkheden. Een statistische verwerking van de antwoorden resulteert in een volgorde van belangrijkheid van alle gemeten competenties. De terminologie en de indicatoren maken deel uit van het instrument, de statistische verwerking wordt ook vooraf duidelijk gemaakt. Het resultaat van de vragenlijst consolideert dus opvattingen van verschillende mensen, en die worden statistisch verwerkt. Het resultaat van dit proces is slechts een intermediair resultaat, nadien worden de resultaten verder besproken, geamendeerd, aangepast en uiteindelijk gefinaliseerd in een consensusmeeting waaraan een 10-tal personen participeren. De betrokkenheid van diverse medewerkers bij de opmaak van het competen-

tieprofiel wordt dus gecombineerd met een statistische analyse van de antwoorden van een breed draagvlak van respondenten. Op die manier streven we naar een paarse benadering.

Bij het Mariaziekenhuis resulteerde de bespreking tijdens de workshop in een compleet ander resultaat dan de output van de vragenlijst. Dit groot verschil gaf bij de directie en vele leidinggevendenden een oncomfortabel gevoel. Als de resultaten tussen de vragenlijst en de bespreking dermate verschillen, is het belangrijk om hier verdere bespreking rond te voeren, aldus de directie en leidinggevendenden. Daarom werd besloten om alle leidinggevendenden samen te brengen in een workshop van één dag, en te werken volgens de principes van Appreciative Inquiry.

De workshop

In de eerste fase (Discovery) werden de groepen opgedeeld in subgroepen van vier personen. De vraagstelling was: 'Beschrijf een concrete situatie die u hebt meegemaakt waarbij u uw (huidige of vroegere) leidinggevende ten zeerste waardeerde op het gebied van leidinggeven. Welk concreet gedrag heb je vooral gewaardeerd?'.

De deelnemers werden uitgenodigd om situaties te delen met elkaar, de concrete gedragingen op kaartjes te schrijven en de resultaten met andere subgroepen te consolideren op grote prikborden. Voor deze vraag werd 1 uur tijd voorzien.

Vervolgens werd een tweede vraagstelling geformuleerd, die ook deel uitmaakt van deze Discovery-fase, met name: 'Beschrijf een concrete situatie die u heeft meegemaakt waarbij u uzelf ten zeerste waardeerde op het gebied van leidinggeven, en/of een interventie waarop je zelf fier bent. Welk concreet gedrag heb je bij jezelf vastgesteld en gewaardeerd?'.

De resultaten van de eerste en de tweede Discovery-vraag werden vervolgens door de groepen geclusterd al naargelang het om eenzelfde soort gedrag ging.

Na de lunch werd de tweede fase van de AI-cyclus opgestart. Andere groepen van telkens vier deelnemers werden uitgenodigd om de volgende vraag te beantwoorden: 'Hoe dromen we het ideaalbeeld van het leidinggeven binnen het Mariaziekenhuis? Welk concreet gedrag vertoont de toekomstige leidinggevende nog?'. In een nieuwe samenstelling van subgroepen van vier personen werd aan de deelnemers ook hier gevraagd om het toekomstige gedrag te bespreken, op kaartjes te zetten en te consolideren op prikborden.

Alle informatie over de Discovery- en de Dream-fase diende vervolgens als basis voor het opstellen van een charter over leidinggeven. Aan de groepen werd gevraagd om de tien belangrijkste kenmerken voor de toekomst van leidinggeven bij het Mariaziekenhuis op te stellen.

Rond 16.30 uur werd de workshop plenair geëvalueerd.

Evaluatie van het proces

De workshop liep initieel niet van een leien dakje. De medewerkers hebben regelmatig vergaderingen met elkaar, maar die zijn eerder informatief of functioneel. Een zekere onwennigheid kan deel zijn geweest van de eerder trage start. Maar vooral - aldus de groepsleden achteraf - ze waren niet vertrouwd met de waarderende vraagstelling. Sommigen vonden het vreemd dat er gefocust werd op positieve ervaringen, en dat de situaties waarin 'het misliep' niet het voorwerp van discussie waren. Een derde moeilijkheid in de Discovery-fase had te maken met het feit dat medewerkers nog moesten leren om door te vragen. Drie procesbegeleiders hebben de diverse subgroepen daar tijdens hun bespreking intensief in begeleid. Vooral het leren doorvragen tot op het niveau van 'concreet gedrag' was voor vele deelnemers een leerpunt. Uiteindelijk resulteerde de Discovery-fase toch in een uitgebreide waaier concrete gedragingen.

Bij aanvang van de Dream-fase stelden we eveneens vast dat de deelnemers aan de vraagstelling moesten wennen. Nadenken over hoe de toekomst er idealiter uitziet impliceert dat je loskomt van de dagelijkse praktijk. Voor sommige deelnemers is dat niet eenvoudig. Contextuele beperkingen of de actuele gang van zaken verhinderen wel eens het creatieve denkproces. Na een twintigtal minuten waren alle subgroepen zeer actief.

Voor de consolidatie van de Discovery- en de Dream-fase werd de groep opgedeeld in drie groepen van tien of elf deelnemers. De drie charters kennen een zeer grote gelijkenis, wat impliceert dat de verschillende groepen een grote mate van consensus hadden in de manier waarop leidinggeven binnen het Mariaziekenhuis kleur en betekenis moet worden gegeven.

De consolidatie van zowel de Discovery- als de Dream-fase in diverse charters voor leidinggevendenden gaf blijk van een overzicht van gewenste gedragingen en van managementprincipes die onmiddellijk en concreet kunnen worden vertaald in een competentieprofiel.

Het competentieprofiel wordt verder uitgewerkt, rekening houdend met de vormvereisten zoals die resulteren uit empirisch-wetenschappelijk onderzoek, en op basis van een competentiewoordenboek dat organisch groeit, deels gebaseerd op een bestaand woordenboek, deels aangevuld met de eigen terminologie van de organisatie.

CITAAT De kwaliteit van het product wordt sterk bepaald door de rijkdom van het proces. (een deelnemer)

Tijdens de eindevaluatie, maar ook de dagen nadien, tonen de leidinggevendenden zich zeer enthousiast over de workshop. Ze hebben de kracht ondervonden van de waarderende benadering, voelen zich zeer intens betrokken bij het opstellen van het competentieprofiel, en zijn erg benieuwd naar het vervolg.

De methodiek

Deze workshop kenmerkte zich door de volgende specifieke eigenschappen:

- Er is gekozen voor de waarderende benadering en niet voor een problem solving benadering. Er wordt vertrokken van datgene wat goed is.
- Er wordt geen terminologie vooropgesteld, medewerkers beschrijven het gewenste gedrag op hun eigen specifieke manier en gebruiken daarvoor hun eigen taal.
- De leidinggevenden beschrijven zelf op welke manier zij het leiderschap zien op termijn, uiteraard met kennis van zaken van de strategie en van de algemene wensen van de directie, maar zonder in de discussie ook directieleden te betrekken.
- De groep vat zelf samen welke de kernpunten zijn in het gewenste profiel.
- Er wordt in de opbouw van het profiel rekening gehouden met resultaten van wetenschappelijk onderzoek.

Sommige begeleiders stellen zich wel eens de vraag waarom we moeten beginnen met een Discovery-vraag, en waarom we, bijvoorbeeld inzake het opstellen van een competentieprofiel, niet ineens kunnen vertrekken vanuit de ideale situatie. Met de Discovery-vraag richten we ons op het positieve, op datgene wat goed is. Die mindset is belangrijk om constructief, creatief en generatief te kunnen werken.

Bushe (2007) zegt hierover: 'Hoe meer mensen betrokken zijn in de interviews in de Discovery- fase, alsook hoe meer mensen interviewen, hoe beter. Nieuwe ideeën en beelden doen op die manier hun intrede in het woordgebruik van een organisatie of groep.'

5.3. Als de implementatie van competentie management paars kleurt

In dit hoofdstuk hebben we de werkingsprincipes bij implementatie van competentie management samen besproken met het opmaken van competentieprofielen. De analyse van gewenste competenties is doorgaans één van de eerste activiteiten bij implementatie, en de manier waarop dat wordt aangepakt kleurt in belangrijke mate ook het gehele implementatieproces.

In de paarse benadering verloopt de implementatie van competentie management volgens de volgende principes:

- Implementatie houdt van bij aanvang rekening met drie dimensies (alligneren met de strategie, integreren van HR-domeinen, implementeren en mensen betrekken) en de vijf stakeholders (medewerkers, vakbonden, directie, leidinggevenden, HRM).
- Implementatie kan starten naar aanleiding van een strategische keuze, of ingevolge een operationele behoefte.
- Waarden en kerncompetenties worden opgesteld met de actieve medewerking van alle medewerkers of een representatieve staal ervan. Ze identificeren mee de waarden en de kerncompetenties, en geven collectief betekenis aan de waarden en vertalen die naar gedrag.

- Profielen worden initieel opgesteld door gebruik te maken van de eigen impliciete competentieterminologie, in een latere fase eventueel ondersteund door gebruik te maken van een eigen of een extern (intern gevalideerd) woordenboek.
- Bij het opmaken van competentieprofielen worden diverse methoden en technieken ingezet die de inbreng van relevante stakeholders inventariseren en consolideren. De waarderende benadering geniet de voorkeur omwille van haar generatief karakter.
- Het competentieprofiel omvat gedragsvoorbeelden en indicatoren, gegroepeerd volgens competentie. In geval beschikbaar, worden de situationele omschrijvingen van gewenst gedrag exhaustief aan het document toegevoegd.
- Het woordenboek wordt opgesteld op basis van het impliciete taalgebruik van de medewerkers binnen de organisatie. Deze terminologie wordt aangevuld, vervolledigd en/of ingepast binnen de structuren van een wetenschappelijk en/of door de praktijk gevalideerd woordenboek.
- Er wordt rekening gehouden met resultaten van wetenschappelijk onderzoek over competenties en competentieprofielen, voor zover die resultaten niet drukken op de kwaliteit van de relationele praktijk.

HOOFDSTUK 6

Beoordelen van competenties

6.1. Inleiding

Wetenschappers en practici ontfermen zich al vele jaren over de modaliteiten eigen aan het professioneel beoordelen van menselijke eigenschappen. Onderzoekers aan universiteiten en managementscholen concentreren zich daarbij vooral op empirisch onderzoek, ondermeer onder de vorm van correlatieonderzoek tussen eigenschappen van mensen en het succesvol functioneren binnen de werkomgeving. In de psychologie gaat men op zoek naar dieperliggende eigenschappen, structuren of constructen, naar statistisch en wetenschappelijk duidelijk herkenbare onafhankelijke eenheden. Meetmethoden en instrumenten worden vooral geëvalueerd op hun betrouwbaarheid, predictieve validiteit, constructvaliditeit, incrementele validiteit en utiliteit. Het doel van het onderzoek bestaat erin om het menselijk functioneren in zijn relatie met de werkomgeving zoveel mogelijk te kunnen begrijpen en op die manier ook zo nauwkeurig mogelijk te kunnen voorspellen. De zoektocht naar constructen en naar correlaties met prestaties in een arbeidscontext hebben als belangrijkste doel om zo correct mogelijk te kunnen beoordelen en voorspellen.

'Correct' is echter niet altijd gelijk aan 'fair' in de ogen van de mensen die voorwerp van beoordeling uitmaken. Wetenschappelijk correcte beoordelingsmethoden roepen heel dikwijls weerstand op, en het is binnen die context ook dat het succesvol kunnen omgaan met weerstanden een belangrijk onderdeel uitmaakt van de professionaliteit van de beoordelaar. Het empirisch correcte beoordelingsproces is echter dikwijls zelf de motor achter het ontstaan van weerstanden, discussies, ongenoegen, gevoelens van onrecht, ... tot en met juridische geschillen. Het empirisch-wetenschappelijk meest betrouwbare beoordelingsproces is duidelijk niet het meest geaccepteerde.

Iemand die beoordeeld wordt heeft ook zijn eigen idee over wat hij kan en niet kan, hij is graag betrokken partij, wil zijn inbreng hebben in het beoordelingsproces en is blijkbaar niet gediend met een loutere 'beoordeling van buitenaf'.

Professioneel beoordelen binnen de context van een postmodernistische wetenschapsfilosofie gaat over een zinvol proces waarin samen met betrokken partijen een betekenisvolle en gedeelde realiteit wordt gecreëerd, met als uitgangspunt dat er geen enige echte realiteit bestaat, maar dat de geconstrueerde en gedeelde realiteit de enige relevante is om mee verder te werken. Met een sociaal-constructionistische benadering van zaken doen we niet alleen afstand van de overtuiging dat er maar één echte realiteit is, maar leggen we ook een veel sterker accent op het belang van co-constructie via een relationeel proces van hoge kwaliteit.

De uitdaging bestaat er in om een empirisch correcte beoordeling te kaderen in een proces van hoge relationele kwaliteit. Het impliceert dat een oplossing wordt gevonden voor de conceptuele contradictie tussen het model van 'één echte realiteit' en een 'sociaal-geconstrueerde realiteit'. Mijns inziens is het de uitdaging voor de professional van de 21ste eeuw om deze - ook in het kader van het beoordelen van mensen - met elkaar te combineren en de ambitie om 'correct' te beoordelen niet alleen te interpreteren als 'zo exact mogelijk', maar ook als 'fair', gedeeld en geaccepteerd.

Uitdagingen voor de toekomst van assessment in de context van selectie en promotieonderzoek

De actuele uitdagingen van selectieonderzoek zijn ondermeer het vinden van gepaste antwoorden op de volgende vragen:

- Op welke manier kan een selectieprocedure worden gerealiseerd met een zo min mogelijk aantal verplaatsingen en binnen een zo beperkt mogelijke investeringstijd voor de deelnemers? Uit onderzoek blijkt namelijk dat kandidaten - zeker voor wat de preselectie betreft - graag snel en zonder al te veel verplaatsingen wensen geëvalueerd te worden (o.a. HR Square 11-2008).
- Kandidaten worden aangesproken door uitdagende proeven waarin ze kunnen tonen wie ze zijn en wat ze werkelijk kunnen. Ze hebben ook graag aandacht, en solliciteren bij voorkeur bij organisaties die het selectieproces au sérieux nemen.
- De toenemende schaarste op de arbeidsmarkt (los van enige tijdelijke economische crisis) zoals aangegeven door diverse demografische onderzoeken impliceert dat de selecteur rekening houdt met deze schaarste, kijkt naar mogelijkheden van kandidaten en niet alleen naar beperkingen, en dat hij kandidaten met de nodige zorg behandelt.
- De selectiepraktijk is in vele organisaties voornamelijk gedreven door het beperken van een risico voor de organisatie. Het is een oud paradigma waarbij het maken van één bepaalde fout maximaal dient te worden vermeden, met name het aanwerven van een nieuwe medewerker die de functie niet ten volle aankan, die derhalve veel begeleiding en zorg nodig heeft en de organisatie verhindert in haar efficiëntie en groei. De andere fout is die waarbij we valabele kandidaten ongunstig adviseren. Dergelijke fouten krijgen in het selectieproces minder aandacht, ondermeer omwille van het feit dat een dergelijk verlies minder transparant is en niet in de resultaten van de organisatie terug te vinden is. (zie figuur 6.1).

| | | Beoordeling | |
|-------------------|-------|-------------|-----------|
| | | zwak | sterk |
| 'echt' potentieel | zwak | OK | dure fout |
| | sterk | jammer | OK |

| | | Beoordeling | |
|-------------------|-------|-------------|-----------|
| | | zwak | sterk |
| 'echt' potentieel | zwak | OK | dure fout |
| | sterk | dure fout | OK |

Figuur 6.1.: Beoordelingsmatrix bij selectie, vroeger en nu

- Ook inzake selectie zijn we op dit moment nog in de fase van verandering van de eerste orde (Argyris, 1982). We vertrekken nog van dezelfde paradigma's als vroeger, ook al beseffen velen dat we moeten veranderen. Maar we sturen de klassieke manier van werken gewoon iets bij. Een verandering van de tweede orde, namelijk een fundamentele verandering in de manier van beoordelen, dringt zich op.

In dit hoofdstuk onderzoeken we de manier waarop het concept van de paarse benadering een antwoord biedt op de uitdagingen inzake selectie en assessment.

6.2 Assessment Centers

6.2.1. Wat is een Assessment Center?

De term 'assessment center' is ruim zeventig jaar oud en werd ontwikkeld voor de selectie van militairen en geheim agenten voor het OSS, het voormalige CIA (Murrey, 1938).

In de Belgische Richtlijnen en ethische overwegingen bij het toepassen van de assessment center-methode (1993) wordt een assessment center omschreven als volgt:

'Een assessment center is een evaluatieproces waarbij een individu of een groep van individuen beoordeeld wordt door meerdere beoordelaars (assessoren), die daarvoor een geïntegreerde set van technieken gebruiken. Simulaties, waarbij gedragsobservatie basis is van de meting, maken wezenlijk deel uit van de gehanteerde technieken. Op basis van de resultaten van een assessment center worden uitspraken gedaan over selectie, promotie, loopbaanplanning, potentieelbeoordeling, detectie van opleidingsbehoeften enzovoort.'

'Bij een assessment center moet aan de kandidaten de mogelijkheid worden geboden om op een zinvolle manier te interageren met situaties en/of personen in een context die voldoende representatief is voor de functie/het functieniveau waarvoor hij/zij wordt geëvalueerd.'

Om van een assessment center te kunnen spreken, dienen volgens dezelfde richtlijnen de volgende essentiële kenmerken aanwezig te zijn:

1. Een degelijke functieanalyse
2. De vertaling van jobvereisten in (o.m.) gedragscategorieën
3. Het aanwenden van technieken die informatie verzamelen over die gedragscategorieën
4. Het gebruik van meerdere technieken, waaronder simulaties
5. Werken met minstens twee assessoren per kandidaat
6. Assessoren moeten opgeleid worden in het beoordelen
7. Werken met een systematische beoordelingsprocedure
8. Per simulatie een verslag
9. Besluit over een kandidaat in een evaluatiesessie
10. Feedback aan de kandidaat
11. Follow-up van de waarde van het assessment center

Tijdens een assessment center wordt een kandidaat op basis van simulaties beoordeeld op functierelevante competenties. Terwijl de kandidaten hun opdrachten uitvoeren, kijken de assessoren gericht naar bepaalde gedragscapaciteiten, zoals bijvoorbeeld luistervaardigheid, mondelinge communicatie, probleemanalyse, plannen, leidinggeven, enzovoort. De individuele sterkten en zwakten worden geëvalueerd ten opzichte van

een concrete functie of een functieniveau. Of met andere woorden: de beoordeling van de assessee gebeurt aan de hand van vooraf bepaalde en duidelijk omschreven gedragskenmerken of competenties die verkregen worden na een grondige functie- en competentieanalyse.

Sommige toepassingen van de assessment center-methode bij selectie vertonen grote gelijkenissen met de arbeidsproof of work sample. Bij deze laatste worden de kandidaten eveneens in een gesimuleerde werksituatie geplaatst, en worden ze beoordeeld op de manier waarop ze die concrete werksituatie aanpakken. In de mate dat een simulatie een staal is van een job, consistent en fair wordt beoordeeld, de test en de beoordeling op een systematische wijze worden georganiseerd, kunnen we van een assessment center spreken.

Assessment en development centers worden verkeerdelijk met simulaties geïdentificeerd. Simulatietechnieken zijn dan wel essentieel, maar ze kunnen aangevuld worden met andere technieken, zoals het interview, intelligentietests, persoonlijkheidsvragenlijsten, praktische en fysieke proeven,...

In assessment en development centers worden simulaties gebruikt die een gelijkenis vertonen met de toekomstige organisatie- of jobcontext. De simulaties worden zodanig geconstrueerd dat ze de 'gewenste' competenties als het ware observeerbaar maken of de assessee (of beoordeelde) in de gelegenheid stellen zijn competenties te tonen.

Via simulatietechnieken kunnen we quasi elke werksituatie nabootsen, van strategische problemen op het niveau van algemeen directeur tot simulaties voor chauffeurs of productieoperators.

6.2.2. Resultaten van empirisch onderzoek

In deze paragraaf overlopen we de essentiële bevindingen van empirisch onderzoek die van nut zijn in de opbouw van een kwalitatieve praktijk. We besteden vooral aandacht aan predictieve validiteit, constructvaliditeit en rationele beslissingsmodellen.

6.2.2.1. Predictieve validiteit

Inzake predictieve validiteit kunnen we niet voorbijgaan aan de Management Progress Study van Dr. Bray (1964). De Amerikaanse firma AT&T startte in 1956 met een longitudinale studie over loopbanen van jonge managers. Een 400-tal jonge trainees werden van bij het begin van hun carrière beoordeeld door middel van assessment centers. De resultaten werden later alleen gebruikt voor research doeleinden en ze werden niet gehanteerd als selectie-instrument. De resultaten van de assessment centers werden acht jaar later vergeleken met de behaalde managementpositie en met de stijging in salarissen. De correlatie tussen de overall assessment ratings en de stijging salarissen varieerden voor de verschillende groepen tussen .48 en .52. Na acht jaar bleek tussen de 75% en 82% van diegenen die een middenmanagementpositie hadden bereikt correct geïdentificeerd door de assessoren. Ook omgekeerd werd het aantal medewerkers dat na een tiental jaren niet verder promoveerde naar een eerste leidinggevend niveau voor 94% correct voorspeld.

Uit een vergelijkende studie van een aantal validiteitsonderzoeken concludeerden Schmidt e.a. in 1984 dat assessment centers betere voorspellers zijn dan andere methoden, en dit zowel met betrekking tot de beoordeling van prestaties (gemiddelde validiteitscoëfficiënt van .43) als met betrekking tot het verwezenlijken van promoties (gemiddelde coëfficiënt van .41).

Uit een omvangrijke meta-analyse van Gaugler e.a. (1987) bedraagt de validiteit .36 wanneer de voorspellingen worden vergeleken met prestatiebeoordeling, en .53 wanneer ze worden vergeleken met potentieelinschattingen. Assessment centers zijn m.a.w. meer valide voor de inschatting van potentieel dan voor de voorspelling van prestaties. Door de onderzoekers werden onder meer de volgende trends vastgesteld:

- Assessment centers zijn meer valide naarmate er een groter aantal simulaties en tests worden gebruikt.
- Assessment centers waarin deelnemers worden beoordeeld op competenties, hebben een wat lagere validiteit dan die waarbij de beoordeling gebaseerd is op prestaties in de simulaties.
- De validiteit neemt toe wanneer psychologen worden ingeschakeld in plaats van managers.
- De duur van de assessorentraining heeft geen invloed op de predictieve validiteit.
- De validiteit is hoger wanneer collega's (peers) elkaars prestaties beoordelen dan wanneer managers dat doen.

De meta-analyse van Schmidt & Hunter (1998) (zie tabel 6.1) is een belangrijk onderzoek waaraan vaak wordt gerefereerd.

TABEL 6.1 Overzicht van de voorspellende validiteit van selectietechnieken volgens Schmidt en Hunter (1998)

| Selectietechniek | Voorspellende validiteit (met functieprestatie als algemeen criterium) |
|--|---|
| Work samples (arbeidsproeven) | .54 |
| Cognitieve vaardigheidstests | .51 |
| Gestructureerde interviews | .51 |
| Tests naar functiekennis | .48 |
| Proefperiode | .44 |
| Integriteitsvragenlijsten | .41 |
| Ongestructureerde interviews | .38 |
| Assessment centers | .37 |
| Biodatavragenlijsten | .35 |
| Persoonlijkheidsvragenlijsten (Big Five Factor Consciëntieusheid) | .31 |
| Referenties | .26 |
| Aantal jaren werkervaring | .18 |
| Aantal jaren opleiding | .10 |
| Belangstellingsvragenlijsten | .10 |
| Grafologie | .02 |
| Leeftijd | -.01 |

Onderzoek heeft aangetoond dat de general mental ability of algemene cognitieve capaciteiten de meest volledige predictoren zijn voor succesvol presteren in een functie. Deze eigenschap weegt vooral door in functies waarin een zekere complexiteit het hoofd moet worden geboden (Schmidt & Hunter, 1998). Ook de big five persoonlijkheidskenmerken blijken een incrementele validiteit te hebben in de voorspelling van werkgerelateerd gedrag, bovenop de cognitieve capaciteiten. Vooral de persoonlijkheidstrekk 'contentieusheid' blijkt een valide predictor voor succes in diverse functies (Barrick & Mount, 1991). De meta-analyses van o.a. Schmidt & Hunter tonen aan dat gedragsbeoordeling in simulaties een valide predictor is voor prestaties in een job. De prestaties in een gesprekssimulatie blijken een belangrijke bijdrage te hebben. De incrementele validiteit van gedragsobservatie bovenop verbaal en abstract redeneren is eerder beperkt, vooral bij het assessment van cognitieve capaciteiten. Gedragsbeoordelingen hebben dan weer een veel sterkere impact voor competenties binnen het domein van interpersoonlijke en relationele vaardigheden (Schmidt & Hunter, 1998). De algemene cognitieve capaciteiten en een work sample test samen zijn goed voor een gemiddelde validiteit van .63 in de voorspelling van jobperformantie. De meting van de algemene cognitieve capaciteit en de persoonlijkheidseigenschap 'contentieusheid' zijn samen goed voor een gemiddelde validiteit van .60 met jobperformantie.

Sales effectiviteit blijkt het best voorspeld te worden door extraversie en door competenties. Managementeffectiviteit wordt best voorspeld door het persoonlijkheidseigenschap 'neuroticisme' en door het gedrag op een assessment center opdracht en door de overall competentiescore (Heinsman, 2007A).

Zowel persoonlijkheid als competenties dragen bij tot de voorspelling van managementperformantie (Goffin e.a. 1996).

Het laatste jaar wordt er meer onderzoek gedaan naar de incrementele validiteit waarin meta-analytische studies de impact meten van diverse predictoren en dus van de incrementele validiteit van de ene predictor op de andere. Bobko e.a. (1999) hebben onderzoek gedaan naar de cognitieve capaciteit, het gestructureerd interview, consciëntieusheid en biodata als predictoren van performantie. Ze rapporteren significante incrementele validiteitscoëfficiënten wanneer de drie laatste predictoren worden gebruikt als toevoeging op de meting van cognitieve capaciteiten. Er is een eerder lage incrementele validiteit van de cognitieve capaciteiten op de andere drie predictoren (Sackett & Lievens, 2008).

Algemene intelligentie is de beste voorspeller van toekomstig werksucces (Cook, 2004).

Van alle persoonlijkheidsfactoren die werden onderzocht, is contentieusheid, een combinatie van nauwgezetheid en betrouwbaarheid, het sterkst gerelateerd aan toekomstig werkgedrag (Born, 2008).

Assessment center beoordelingen hebben een significante incrementele validiteit over persoonlijkheidskenmerken en vice versa, wanneer managementperformantie wordt voorspeld (Goffin e.a., 1996).

Assessment center beoordelingen hebben een incrementele validiteit over gemeten cognitieve capaciteiten

althoewel in sommige assessment center oefeningen de validiteit dikwijls gebaseerd is op hun cognitieve component (Goldstein e.a., 1998).

Overall assessment center beoordelingen werden voorspeld op basis van zowel cognitieve capaciteiten als persoonlijkheidsvariabelen (Collins e.a., 1999).

Hoe kunnen we de predictieve validiteit bij assessment centers verbeteren?

De resultaten van de meta-analyse van Schmidt & Hunter wekken op het eerste gezicht de indruk dat we best een praktijkproef doen, een intelligentietest afnemen en een interview organiseren. Maar de zaken zitten wel iets complexer in elkaar.

Bij het meten van de predictieve validiteit wordt doorgaans een finale score op een test of op een schaal vergeleken met een extern criterium, het beoogde en te voorspellen gedrag in de toekomst. Het testresultaat is ingeval van assessment centers doorgaans de overall assessment rating (OAR). Dat resultaat wordt vergeleken met het te voorspellen gedrag. Meestal is dat een taakprestatie, met andere woorden de mate waarin iemand in een latere functie zijn/haar resultaten behaalt. De manier waarop die resultaten werden behaald wordt zelden mee in overweging genomen. De scores voor predictieve validiteit geven dus zeer frequent de correlatie weer tussen een algemeen testresultaat en de mate waarin iemand taakprestaties heeft gerealiseerd. Aangezien dergelijke correlatiecoëfficiënten dus het verband leggen tussen een eigenschap en het toekomstige resultaat, wordt een belangrijk deel van de beoordeling dus ook gemaakt of gekraakt door de kwaliteit van de functie- en competentieanalyse.

Uit vele onderzoeken komt naar voor dat cognitieve tests een hoge voorspellende kracht hebben voor succes in een latere functie. Die voorspellende kracht is nog groter als het gaat om functies met enige complexiteit of moeilijkheidsgraad.

Als we de tabel van Schmidt & Hunter (tabel 6.1) bekijken, stellen we ook vast dat het niet alleen de cognitieve tests zijn, maar dat ook de technieken die stalen nemen van gedrag in relevante situaties (bijvoorbeeld simulaties en het gedragsgericht interview) goede voorspellers zijn. Ten slotte is er ook nog het persoonlijkheidsonderzoek, vooral tests die de big five persoonlijkheidskenmerken meten (en in het bijzonder de schaal 'consciëntieusheid') voorspellen een stuk van het toekomstige succes.

De interpretatie van deze correlatiecoëfficiënten moet toch met de nodige voorzichtigheid worden gedaan. Een validiteitscoëfficiënt van 0.50 betekent dat slechts 25% van de functievariantie wordt verklaard door de betreffende factor. Op zich een hoge coëfficiënt, maar een beperkte verklaarde variantie. Het is aan te bevelen niet te hoog op te lopen met deze resultaten en ze als absoluut te beschouwen.

Uit het onderzoek van Schmidt & Hunter blijkt ook dat sommige combinaties van technieken elkaar versterken. Men spreekt van de incrementele validiteit van de ene techniek op de andere. Zo zou een cognitieve test, aangevuld met een gedragsgericht interview, een sterke combinatie zijn, evenals een cognitieve test met een work sample of een cognitieve test met persoonlijkheidsonderzoek (Schmidt & Hunter, 1998).

De keuze voor hoogst scorende tests of proeven blijkt op basis van dit soort onderzoek redelijk evident. Er zijn echter ook nog andere criteria die mee in overweging moeten genomen worden. Het organiseren van een arbeidsproef is een tijds- en kostenintensieve activiteit. Een intelligentieonderzoek voldoet dan weer niet aan strenge normen inzake billijkheid. De meeste intelligentietests discrimineren tussen mannen en vrouwen, tussen blanken en zwarten en tussen autochtonen of allochtonen (Lievens, 2007). Een ander criterium dat meespeelt bij de keuze van de technieken is de aanvaardbaarheid voor de stakeholders. Het imago van de onderneming is een steeds belangrijke wordende factor, temeer daar human resources ook bijdraagt tot de marketing van de onderneming, en dat heeft niet alleen met de krappe arbeidsmarkt te maken, maar ook met het algemeen imago van de organisatie ten aanzien van potentiële kopers en klanten. De aanvaardbaarheid in de perceptie van kandidaten over een testprocedure blijkt ook de prestaties op diezelfde tests te beïnvloeden. Wie minder gemotiveerd is om een of andere test te doen, zal ook minder presteren (Chan, e.a., 1998).

Wat betekent dit voor een 'paarse' praktijk?

In de paarse benadering zijn we van oordeel dat we de resultaten van empirisch onderzoek optimaal kunnen benutten, voor zover de meetmethoden ondermeer passen binnen de context van een relationele praktijk met een hoge kwaliteit en een conservatieve houding ten aanzien van competenties als constructen.

Volgens empirisch onderzoek (o.a. Heinsman, 2008, Lievens, 2007) zijn er drie factoren die impact hebben op de voorspelling van toekomstig succes. Een variabele zoals bv. 'verstandelijk vermogen', een factor 'persoonlijkheid' en een factor 'gedrag in specifieke situaties'. Hoe kunnen we nu met deze elementen omgaan binnen de paarse benadering? We maken de volgende keuze:

- We operationaliseren cognitieve capaciteiten in concreet gedrag.
De cognitieve capaciteiten als construct worden gemeten binnen opdrachten of taken met een contextrijk karakter, zoals simulaties in een assessment center, opdrachten onder de vorm van business cases waar specifieke oplossingen voor moeten worden bedacht binnen een gestelde termijn, Situational Judgement Tests waarin jobgerelateerde problemen moeten worden opgelost.
- Het meten van die persoonlijkheidseigenschappen die uit empirisch onderzoek naar voren komen als redelijk sterke voorspeller van succes in de toekomst, kunnen ook deels met contextrijke evaluatiemethoden worden gescreend. Deels kunnen dergelijke eigenschappen ook aan de hand van diepte-interviews worden gedetecteerd, en een interview heeft op zijn minst het potentieel in zich om relationele praktijk te zijn van hoge kwaliteit. Een derde alternatief bestaat erin om een persoonlijkheidsvragenlijst af te nemen en de resultaten te gebruiken als input voor een constructief gesprek, en als uitnodiging om in de diepte te gaan door middel van een constructieve dialoog.
- Ten slotte zijn er de gedragsproeven. Resultaten van empirisch onderzoek wijzen op het belang van het aanbieden van concrete situaties met een voldoende graad van gelijkenis met de toekomstige functie.

6.2.2.2. Constructvaliditeit

Uit empirisch onderzoek blijkt dat de constructvaliditeit voor competenties een probleem is (zie hoofdstuk 4). Dat is ook de reden waarom we ervoor opteren om competenties niet als constructen te behandelen. Moeten we dan nog aandacht hebben voor resultaten van constructvaliditeit, bijvoorbeeld in geval van assessment centers? We zijn van oordeel van wel, aangezien de diverse verbeteringsvoorstellen van wetenschappers bijdragen tot een betere kwaliteit van de meting en ons alert houden bij het meetproces. Het is immers de bedoeling dat we meten wat we willen weten.

Hoe kunnen we de constructvaliditeit bij assessment centers verbeteren?

Diverse auteurs hebben er in de voorbije jaren een punt van gemaakt om praktische voorwaarden te formuleren waaraan assessment centers zouden moeten voldoen om de constructvaliditeit te bevorderen. De standaardisatie in de ontwikkeling en afname van assessment centers kan onder andere worden gerealiseerd door de volgende maatregelen:

- Voorzie jobspecifieke definiëringen van de competenties (Reilly e.a., 1990).
- Beperk het aantal te observeren competenties - twee tot vier per simulatie - en vermijd het gebruik van elkaar overlappende competenties (Gaugler & Thornton, 1989; Lievens & Conway, 2001).
- Zorg voor een degelijke assessorentraining. Geef de assessoren een referentiekader mee waarbij de klemtoon ligt op het definiëren en herkennen van de gedragscriteria en op het leren kennen van prestatienormen (Woehr & Huffcutt, 1994; Lievens & Conway, 2001).
- Schakel psychologen in de assessorenteams in en geef hen een coachende rol (Thomson, 1970; Lievens, 1998 en 2002; Sagie & Magnezy, 1997).
- Leg bij oriënterings- en development centers vooraf aan de deelnemers uit welke competenties worden gemeten (Kleinmann, 1993; Quintessence, 2002). Deel deze informatie ook in geval van assessment centers voor selectie.
- Zorg voor beoordelingsrichtlijnen (Bosch e.a., 1992; Lievens & Thornton, 2005).
- Stimuleer cross exercise beoordelingen, waarbij gedragspatronen worden geïdentificeerd die geobserveerd kunnen worden in verschillende oefeningen (Kauffman e.a., 1993; Lievens & Thornton, 2005).
- Bouw gestandaardiseerde stimuli in de simulaties in (Schneider & Schmitt, 1992).
- Zet minstens twee beoordelaars in per assessee met een maximum van vier kandidaten per beoordelaar bij gelijktijdige beoordeling (Hoekstra, 1995; Van Beirendonck, 1998; Lievens & Thornton, 2005).
- Gebruik gedragschecklists of specifieke beoordelingsschalen (Reilly e.a., 1990; Lievens & Thornton, 2005).
- Zorg ervoor dat assessoren hun observaties niet uitwisselen tijdens het center. Formele zowel als informele informatie-uitwisseling moet strikt worden gereserveerd voor de assessorenmeeting, die plaatsvindt nadat alle simulaties door de assessoren werden 'gescoord' (Van Beirendonck, 1998 en 2001).
- Betrek beoordelingen van rolspelers en deelnemers in het onderzoek (Zaal, 1996; Van Beirendonck, 2001).

- Zorg ervoor dat elke assessee door verschillende assessoren wordt gezien met een minimum van twee assessoren en drie meetmomenten. Hierdoor worden beoordelingsfouten zoals halo-effecten gereduceerd (Kleinmann, 1993; Lievens, 2001; Van Beirendonck, 1998).
- Structureer de assessorenmeeting competentiegericht en niet simulatiegericht (Harris e.a., 1993; Lievens, 1998).

6.2.2.3. Rationele beslissingsregels en intuïtieve scores

Het blijft een uitdaging om Assessment Centers op een zo efficiënt en effectief mogelijke manier te organiseren. Het is één van de ambities om betere beoordelingen te kunnen maken in een korter tijdsbestek. We beschrijven enkele initiatieven die we hebben ondernomen om het rendement te verhogen, nl. het inzetten van rationele beslissingsmodellen, en het direct en intuïtief scoren van competenties.

Rationele beslissingsmodellen

Na het assessment center bespreken assessoren hun ervaringen met elkaar. Door zowel de assessoren als de organisatie wordt deze werkwijze als nuttig ervaren, maar er is vaak weinig wetenschappelijke evidentie voor de toegevoegde waarde van zo'n discussie. Sackett & Wilson (1982) toonden aan dat een simpele beslissingsregel met 95% accuraatheid de uiteindelijke oordelen kan voorspellen uit de individuele oordelen. Objectief gezien is discussie dus tijdverlies, maar het afschaffen van deze discussie zou een afbreuk doen aan de dynamiek van de assessment centermethode. Juist door deze discussie kunnen foutieve indrukken genuanceerd of uitgeklaard worden en door overleg worden de doelstellingen en de vereisten steeds duidelijker. Doch in de praktijk blijkt dat door een gebrek aan synergie vaak het tegenovergestelde optreedt: personen met een verkeerde impressie drukken hun mening door of vooroordelen domineren het discours. De assessorenmeeting kan dus proceswinst versus procesverlies tot gevolg hebben.

Born (2008) verwijst ondermeer naar onderzoek van Meehl (1954) waarin genadeloos wordt afgerekend met de zogenaamde klinische besluitvorming in de psychologie. 'Selectiebeslissingen kunnen het best volkomen zijn geformaliseerd, dus gebaseerd op een formele rekenkundige formule. Als het enigszins haalbaar is, het liefst een formule die afkomstig is uit eerder empirisch onderzoek met een gevonden verband tussen de informatie over kandidaten en hun latere werkgedrag. Maar ook een logisch uit de baan vereisten gededuceerde formule kan hier toe dienen' (Born, 2008). Recentelijke studies onderschrijven deze conclusie. Het is cruciaal om de besluitvorming op een strategie te baseren die rationeel gestandaardiseerd en baangerelateerd is (Landy & Compte, 2007).

Op basis van onderzoeksgegevens (o.a. Sackett & Wilson, 1982) over assessment centers werd door onderzoekers (Filip Vervaecke, 1993) voor Assessment Centers bij General Motors te Antwerpen voorgesteld een beslissingsmodel te hanteren dat de impliciete redeneringen en inzichten van de assessoren omvat, zoals die in de besluitvorming tijdens alle voorgaande assessment centers werden toegepast. De beslissingsregel kan op

een vrij betrouwbare manier worden ingezet voor alle assessment centers met hetzelfde programma en voor een gelijkaardige functie. Het beslissingsmodel past de gangbare beslissingsregels toe en verhoogt op die manier een statistisch betrouwbare voorspelling van het algemeen advies. Het eindoordeel van het expertsysteem heeft voor dit assessment center bij General Motors een hogere predictieve validiteit (nl. 0,55) dan het eindoordeel van de assessoren zelf (0,35). Een dergelijk beslissingsmodel kan ter toetsing naast het advies van de assessoren worden gelegd, of het kan als voorzet dienen voor een discussie onder de assessoren.

In 2001-2002 werd een gelijkaardig beslissingsmodel uitgewerkt voor een grote assessment procedure voor de Federale Overheid van België, en dit op basis van de resultaten van 205 deelnemers.

Na een vooronderzoek inzake de invloed van geslacht, taal en leeftijd op het advies waaruit bleek dat er gelijke kansen waren tussen mannen en vrouwen, dat er geen verschil is in advies tussen taalgroepen en leeftijdsgroepen, hebben we door middel van discriminante analyse de gewichten bepaald van de competenties op de totaalscore. De gewichten werden gecrossvalideerd op een groep van 65 deelnemers.

Het beslissingsmodel, toegepast op de groep van 205 deelnemers, blijkt een grote voorspellende kracht te hebben van het advies dat door assessoren werd gegeven, namelijk 89% van de deelnemers krijgen via het beslissingsmodel hetzelfde advies. Toegepast op een onafhankelijke groep deelnemers (cross-validatie) blijkt dat deze formule in slechts 72% een voorspelling maakt die overeenkomt met die van consultants. Wanneer de scores hoog zijn, is er een hoge correlatie tussen het advies van de assessoren en de beslissingsformule, bij gemiddelde scores is er een onduidelijk advies. De overeenstemming zegt niet direct iets over de kwaliteit van de beslissingsformule, maar zegt mogelijkerwijze wel iets over de stabiliteit van de advisering van de assessoren.

Intuïtieve scores

Een tweede - en onafhankelijk van de eerste - onderzoeksvraag hield verband met de kwaliteit van intuïtieve scores (Quintessence, 2002). Met het oog op het inkorten van de verwerkingstijd van de assessment resultaten door assessoren, stelden we ons de vraag in welke mate intuïtieve of spontane scores onmiddellijk na een simulatie een kleine of een grote overeenkomst vertonen met de beoordelingen die het resultaat zijn van het rigoureuze doorlopen van het observatie- en het verwerkingsproces. De scores werden vergeleken met een non-parametrische correlatie en annova.

Aan assessoren werd zowel gevraagd om de betreffende competenties onmiddellijk na de resultaten te scoren en deze resultaten in te dienen. Gelet op het feit dat simulatie-opdrachten elkaar snel afwisselden, en omwille van het feit dat de verwerking van de gegevens pas plaatsvond enkele uren later, of de volgende dag, schatten we het herinneringseffect eerder beperkt in.

Uit dit onderzoek hebben we vastgesteld dat de volgende competenties even kwalitatief kunnen worden gescoord, hetzij spontaan en onmiddellijk na de simulatie, hetzij doordacht en op basis van een strikte methodologie: loyaliteit en integriteit, visie en integratie, coachen, motiveren en ontwikkelen van medewerkers, samenwerken, klantgerichtheid.

De volgende competenties werden strenger beoordeeld nadat ze rigoreus werden verwerkt: verantwoordelijkheid, initiatief, analytisch vermogen, flexibel en vernieuwd denken, realiseren van doelstellingen. Ten slotte werden de volgende competenties hoger gescoord na verwerking: overtuigen en onderhandelen, aansturen van groepen, mondelinge en schriftelijke communicatie.

Een markante vaststelling

Ondanks het feit dat de onderzoeksresultaten, zowel inzake de beslissingsmodellen als betreffende de intuïtieve scores, mogelijkheden bieden om kwaliteitsvol werk te combineren met een hogere efficiëntiegraad, werden noch de beslissingsregel noch de intuïtieve scores in de praktijk toegepast. Deze vaststelling bevestigt vroegere ervaringen.

Blijkbaar houden assessoren vast aan hun zelfbeschikkingsrecht inzake besluitvorming, nemen ze graag overwogen beslissingen en delen ze hun inzichten graag met anderen, zelfs wanneer uit statistisch onderzoek blijkt dat een dergelijke bespreking minder stabiele of minder betrouwbare adviezen genereert zonder dan wel met een statistisch beslissingsmodel. Is het het geloof in de methodologie? Een drang naar controle?... Er zijn wellicht verschillende verklaringen mogelijk, maar de vaststelling blijft.

Spanning tussen blauw en rood.

De zekerheid van een betekenisvol proces wint het van de waarschijnlijkheid van betere kwaliteit van het eindresultaat.

6.2.2.4. Empirische onderzoeksresultaten over participatie in assessment

Tot slot van dit overzicht vermelden we enkele wetenschappelijke onderzoeksresultaten die wijzen op de winstpunten van een participatief en waarderend selectieproces.

Athey & Orth (1999) pleiten voor het loskomen van het strikt wetenschappelijk testen en wijzen op het belang van een meer participatief, open en mensgerelateerde aanpak. Ze pleiten ervoor om los te komen van een mechanistische organisatie en te evolueren in de richting van een lerende organisatie.

Diverse varianten van assessment komen meer en meer los van het louter meten, maar benadrukken ook meer de menselijke participatie en observatie (Bartram, 2004). Anderson (2003) stelt met genoeg vast dat de focus in de onderzoeken naar selectiemethoden verschuift van validiteit, kosten en toepasbaarheid naar de impact van de methodes op kandidaten.

Odell (2002) paste bij het evalueren van medewerkers een gecombineerde werkwijze toe van zowel een participatieve als waarderende benadering en kwam tot de conclusie dat de negatieve gevoelens die dikwijls met evaluatie worden geassocieerd sterk verminderden, en dat het ownership en het engagement het vervolg van het proces verhoogt.

6.2.3. Initiatieven tot vernieuwde praktijk

Assessment Centers zijn sinds de jaren '80 redelijk populair. De grote doorbraak kwam er in de jaren '90. De ACM dankt haar populariteit in essentie aan:

- haar voorspellende kracht,
- de meting van menselijke eigenschappen via observeerbaar gedrag, en de toegankelijkheid ervan,
- de hoge relevantie en face-validity voor zowel deelnemers als organisatoren,
- het feit dat meerdere assessoren elkaar aanvullen, informatie uitwisselen en in consensus tot een beslissing komen.

De populariteit heeft echter ook zijn keerzijde. Een brede toepassing van gedragsbeoordeling heeft zeker geen gunstig effect gehad op de professionalisering van de dagelijkse praktijk. Daar waar de professionals van het eerste uur zich dikwijls bekommerden om de methodologie, om de design van simulaties en om de opleiding van assessoren, is het doorsnee assessment center programma vandaag veel minder onderbouwd en is de gemiddelde assessor anno 2008 beduidend minder goed opgeleid. (Van Beirendonck, 2008) Bovendien stellen we vast dat simulaties steeds minder plaats krijgen, en meer vervangen worden door andere vormen van beoordeling zoals persoonlijkheidsvragenlijsten, vaardigheidsproeven, interviews, en recent ook situationele judgement tests.

Hoe komt dit? Welke factoren dragen bij tot deze evolutie:

1. De ogenschijnlijke eenvoud van gedragsbeoordeling drukt op de perceptie van het belang van opleiding.
2. De hoge kost van de AC-methode is geen rem op de populariteit van gedragsbeoordeling, maar wel een belangrijke rem op de professionele toepassing ervan.
3. Vele vormen van beoordeling, waaronder psychologisch testonderzoek en interviews, krijgen steeds meer het generieke label 'assessment' opgekleefd wat heeft bijgedragen tot een methodologische vervaging.
4. Externe kandidaten voor een vacature zijn er niet op uit om zich regelmatig vrij te moeten maken om getest te worden. Organisaties gaan op zoek naar snellere vormen van beoordeling, ondermeer naar online-toepassingen.

Tegen de stroom in, lanceerde Quintessence Consulting in 1996 de fictieve organisatie Time Concepts. De kern van de AC-methode bestaat erin mensen contextrijk te evalueren. Met Time Concepts zijn ze daar verder in gegaan, en hebben ze afzonderlijke simulaties in een volledige bedrijfscontext gekaderd. Kandidaten krijgen vooraf een informatiebrochure toegestuurd met gegevens over de organisatie Time Concepts, ze krijgen een functieomschrijving van de functie die ze zullen opnemen, en ze worden uitgenodigd om gedurende één dag in Time Concepts te komen werken. Bij aanvang van de werkdag krijgen ze een welkomstwoord van de CEO van Time Concepts die hen via een video toespreekt, en nog eens uitlegt wat voor een organisatie Time Concepts is, welke waarden ze nastreeft, enzovoort. Nadien gaat de kandidaat naar zijn werkplek en krijgt een in-basket voorgelegd, met de meeste memo's op zijn naam gepersonaliseerd. Het in-basket wordt individueel voorbereid, en na 1 tot 1,5 uur heeft de kandidaat een rapportagegesprek met zijn leidinggevende. De

leidinggevende is een assessor die luistert, vragen stelt, geprogrammeerde opmerkingen maakt, en noteert. Bedoeling is om de kandidaat zoveel mogelijk vrije kansen te geven zich te tonen binnen de context van de functie. Na het gesprek vinden andere simulaties plaats. Sommige opdrachten zijn gepland, andere niet. Bv. een gesprek met een gedemotiveerde medewerker wordt niet direct ingepland. Die medewerker komt ook voor in enkele memo's van het in-basket, en de kandidaat kan er voor kiezen om dat gesprek in te plannen of niet. De beslissing om hem te spreken maakt deel uit van het assessment, omdat dit ook in de realiteit relevant gedrag is, nl. pakt de kandidaat het probleem daadwerkelijk aan? Of laat hij het op zijn beloop? Als hij zegt er mee te zullen spreken, maakt hij dat dan concreet? En hoe verloopt dan zo'n gesprek? Bij kandidaten die dit gesprek niet inplannen, wordt het in een latere fase in hun dagprogramma ingelast. Het volledige dagprogramma bestaat voor 80 % uit simulaties waarin gedragsbeoordeling de basis is van de meting.

De motivatie om een contextrijk en warm assessment center te organiseren, zijn o.a.:

- de relatief hoge voorspellende waarde van gedragsbeoordeling, vnl. in combinatie met aanvullende technieken;
- de hoge face-validity voor deelnemers én opdrachtgevers;
- deze werkwijze verhoogt de inleving en de authenticiteit van kandidaten;
- uit respect voor deelnemers die fundamenteel recht hebben op een correcte kans zich te tonen en recht hebben op een degelijke beoordeling;
- de professionele verantwoordelijkheid van de assessoren om hun werk onderbouwd, gedegen en methodologisch correct uit te voeren, waarbij niet over ijs van één nacht wordt gegaan. Professionele serieus impliceert het besef dat we met carrières bezig zijn en dat 'andere mensen beoordelen in wezen een pre-tentieuze taak is' (dixit René Bouwen) die we derhalve best ernstig nemen.

Maar, de organisatiekost is groter en de assessorentijd loopt op, wat een rechtstreekse impact heeft op de kost van een dergelijk contextrijk assessment center.

In diezelfde periode - en tot op vandaag - is er een duidelijke tegenovergestelde markttendens, namelijk:

- simulaties en gedragsbeoordeling worden ingekort en deels vervangen door paper & pencil of computer-tests, onder druk van kosten en tijd;
- assessments zijn dikwijls testprocedures verrijkt met één enkele simulatie;
- informatie uit interviews of resultaten van tests krijgen derhalve terug meer impact op het beslissingsproces dan de beoordeling van gedragscompetenties.

Deze markttendens illustreren we met het volgende voorbeeld. Het gaat om een assessment voor een Human Resources Manager (d.d. 2007) voor een non-profit-organisatie waar 1.000 mensen tewerkgesteld zijn. De pre-selectiefase bestond uit brievenselectie en één gesprek met een comité van 6 selecteurs. Een shortlist van 5 kandidaten werd doorverwezen naar een assessment, en op basis van die resultaten werd een beslissing genomen. Het assessment werd geleid door één assessor.

08.30 uur: Onthaal en instructie schriftelijke postbakoefening
08.45 uur: Schriftelijke postbakoefening
10.45 uur: Vaardigheidstests: numeriek, verbaal en abstract
13.00 uur: Lunch (broodje in de buurt)
13.30 uur: Persoonlijkheidsvragenlijsten
14.30 uur: Diepte-interview
15.00 uur: Einde

Deze procedure heeft meer weg van een psychologische screening, maar geniet bij de argeloze HRM-er onder de noemer 'assessment' van de ogenschijnlijke deugdelijkheid van de 'assessment centermethode'.

Methodologische vragen die we bij deze praktijk stellen, zijn o.a.:

- Waar wordt gedrag beoordeeld?
- Welke is de relationele kwaliteit van het proces?
- Welk is de impact van de deelnemer op het proces?
- Waar in het proces controleren of verrijken meerdere assessoren hun informatie?

Dit is verre van een alleenstaand geval.

Het cognitivisme in competentie management lijkt actueler dan ooit, snelle tests zijn populair, het magische geloof in een batterij tests die alles voorspelt is nooit weg geweest en de systematische observatie van gedrag in een relevante context is schijnbaar op haar retour.

Is het een methodologisch statement? Of is het louter een kwestie van kostenbeheersing?

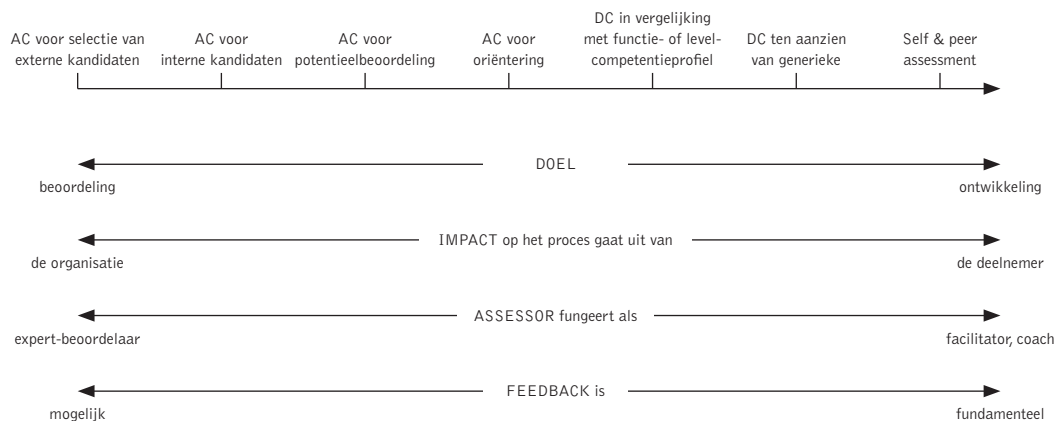
Purple Brain in Assessment Centers

Vanuit de paarse benadering, houdt de praktijk van deugdelijk assessment idealiter rekening met de volgende principes en praktijken:

- Verhoogde aandacht voor de context en voor de sociale actoren die deel uitmaken van de functiecontext, en dit zowel in de analyse van het gewenste profiel, als tijdens het assessment.
- Het verifieerbaar observeren van gedrag en het vertalen naar vooraf afgesproken competenties, in combinatie met het opsporen van dieperliggende interesses en van bronnen van energie.
- Het identificeren van sterkten, ook los van een competentieprofiel eigen aan één of andere rol of functie.
- Het matchen van sterkten van het individu met gewenste eigenschappen in één of meerdere functieprofielen door middel van oriëntering en casting.
- Het stimuleren van self-assessment, en het benutten van deze informatie voor de verrijking van de observaties.
- Aandacht in alle fasen voor de kenmerken van een relationele praktijk van hoge kwaliteit: fair; open, concrete en persoonlijke communicatie; stimulerende en belonende activiteit; leerzaam; gemeenschappelijk engagement.

- Het maximaal benutten van duidelijke resultaten van empirisch onderzoek over onderliggende constructen en over hun impact op manifeste competenties of talenten.
- In aansluiting op het voorgaande, het benutten van instrumenten die hun psychometrische deugdelijkheid hebben bewezen, voor zover het gebruik ervan de kwaliteit van de relatie niet schaadt.
- Een rolherziening voor de assessoren, die niet louter assessor of objectieve observator zijn, maar die ook actief functioneren als facilitator en organisatieontwikkelaar.
- Het respecteren van de deontologische principes en richtlijnen inzake de assessment center methode zoals die door professionals of vakverenigingen werden omschreven (cfr. diverse nationale en internationale richtlijnen).
- Het - indien mogelijk - actief betrekken van 'echte' toekomstige sociale actoren in de praktijkcases of simulaties.

De voorgestelde werkwijze impliceert op het technische vlak niet zozeer een kentering met het verleden, maar het combineert de professionaliteit van het zo correct mogelijk beoordelen met aspecten van relationele kwaliteit. Vooral de relatie tussen de beoordelaar en de beoordeelde maakt in vergelijking met de actuele gang van zaken een fundamenteel verschil uit. We illustreren dit aan de hand van figuur 6.2.



FIGUUR 6.2 Toepassingsgebieden van de assessment center methodologie

De vooropgestelde methodologische ingrepen (Purple Brain) hebben behoorlijke impact op de manier waarop assessment centers worden gerealiseerd. De dimensies in het schema 6.2 betekenen vooral voor assessment centers voor selectie en voor potentieelbeoordeling een redelijk ingrijpende verandering, met name:

- Doel: beoordeling, casting van medewerkers en optimaliseren van fit.

- Impact op het proces gaat zowel uit van de organisatie als van de deelnemer. Beiden zijn gemeenschappelijk verantwoordelijk voor een goede outcome van het proces.
- De assessor fungeert als observator, facilitator en organisatieontwikkelaar.
- Feedback is een belangrijk onderdeel van het proces. Feedback is deel van het beoordelingsproces en beperkt zich dus niet tot het terugkoppelen van de resultaten na de beslissing. De vaardigheden van de assessor concentreren zich inzake feedback op het communiceren van observaties en het integreren van de reactie van de deelnemer daarop, en niet op het geven van feedback en het omgaan met weerstanden, het standvastig verdedigen van de eigen opvatting enz. (zie ook hoofdstuk 7).

Assessment centers kleuren paars

In diverse concrete cases bekijken we op welke manier de principes van de paarse benadering naar de praktijk kunnen worden vertaald. De omstandigheden van elk van de cases heeft uiteraard invloed op de mate waarin de vooropgestelde principes kunnen worden geoperationaliseerd.

We beginnen met een illustratieve case uit de muziekwereld. Daarna beschrijven we ervaringen in het bedrijfsleven.

CASE 1 Wat leren we van Metallica?

Situatieschets

Metallica is een Amerikaanse metal hardrock band, wereldtop in zijn soort. De groep bestaat meer dan 20 jaar, en 3 van de 4 leden zijn er bij van het eerste uur. De eerste bassist, Cliff, overleed in een ongeval en werd via audities vervangen door een andere bassist, nl. Jason. Twee jaar geleden heeft Jason de groep verlaten. Het klikte niet meer, er was regelmatig ruzie, en het is geëxplodeerd. Nu kijkt Metallica uit naar een nieuwe bassist.

In voorbereiding op een nieuw album brengt de groep vele dagen door in de studio. Ze maken er nieuwe nummers, praten over de toekomst van de groep, oefenen dagelijks uren, ...

De muzikanten zijn in permanent gezelschap van een techniker die de groep monitort en feedback geeft op de technische gaafheid, op de timing van hun spel enzovoort. Daarnaast is er ook een therapeut die de gesprekken begeleidt, en de groepsvorming opvolgt. (Metallica, 2005)

We zoomen in op het filmfragment dat gaat over de selectie van een nieuwe bassist, in de studio van de groep. Er werden meerdere topbassisten uitgenodigd voor een uitgebreide auditie.

De groep zit samen met één van de kandidaat-bassisten, Robert.

James, gitarist, zanger 'We hebben dus een vierde lid nodig. We weten dat je een geweldige bassist bent. Het gevoel is ook belangrijk. We willen zeker weten dat het goed zit. Jason (de vorige bassist) heeft dit een paar jaar geleden allemaal veroorzaakt. Ik kan niet geloven dat het twee jaar geleden is. En nu hebben we een belangrijke vacature.'

Lars, drummer 'We realiseren ons dat we iemand willen die van onze leeftijd is. Iemand die het klappen van de zweep kent.'

James 'We zijn veel gegroeid. Deze drie mannen en deze band.'

Lars 'En de laatste keer, toen we dit 14, 15 jaar geleden deden... het is 16 jaar geleden denk ik, gingen we echt zitten en namen we audities af van bassisten de dag na de begrafenis van Cliff. Dus nu zijn we 16 jaar verder en zijn de omstandigheden iets anders.'

Na een uitvoerig gesprek van enkele uren, wordt er beslist samen enkele nummers te spelen. Robert mag mee naar het magazijn om een basgitaar uit te kiezen.

Technieker 'Wil je een vier of een vijf?'

Robert 'Maakt niet uit. Welke heb je met vijf snaren?'

Technieker: 'Dit is er een met vijf snaren. Probeer ze. Die mannen bezitten alles bij elkaar waarschijnlijk vijf tot zeshonderd gitaren, dus ze zijn niet allemaal hier.'

Enkele minuten later staat Robert met zijn basgitaar in de studio. James en Lars discussiëren verder over Robert, in het lokaal van de techniek naast de studio.

James 'Ik denk dat we de komende tweeënhalf uur met hem moeten doorbrengen. Denk je niet? Ik zag hem al het laatste uur met ons jammen.'

Lars 'Dit is vreemd om ons eigen ding te doen. Het voelt niet uitnodigend.'

James 'Ik hoorde hem vanmorgen zeggen dat hij zich best op zijn gemak voelde.'

Lars 'Het gaat er niet om wat hij zegt, het gaat erom wat ik voel. ...Goed, James?'

James 'Ja, het enige wat ik nog wil zeggen, is als we dit alleen overlaten aan hoe we ons voelen, hangt het voor een groot gedeelte af van hoe jij je voelt. Als je die dingen zegt, ...'

Technieker 'Niet dat ik af wil kappen waarover jullie discussiëren als jullie dieper willen gaan. Maar ik denk dat het goed is als we dit met respect behandelen. Laten we gaan spelen.'

Lars en James gaan naar de studio en zetten zich klaar om te spelen.

Lars 'Wat wil je spelen? Metallica-materiaal?'

Robert 'Ik kan het nummer 'Battery' proberen.'

Lars 'Battery? Kun je zo snel spelen met je vingers?'

Robert 'Yeah'

De groep speelt samen met Robert het Metallica-nummer 'Battery'.

Lars: 'Dat is een verdomd machtig basgeluid wat je daar produceert.'

James: 'Ja, het is verdomde... Ik weet het niet.'

Robert: 'Het is de Mesa en de Hiwatt.'

Lars: 'Is er nog iets anders dat je zo goed kent?'

In de film wordt getoond dat vele andere topbassisten ook de revue passeren. Allemaal hebben ze uitgebreide gesprekken en spelen ze enkele nummers samen.

Uiteindelijk wordt Robert als de nieuwe bassist gekozen.

Kirk, gitarist: 'Het was net alsof je Cliff zag en ik en James zeiden: Hij zit in onze band, einde discussie. Het klikte echt goed. En daar begint het interessant te worden. Want als Cliff Burton vandaag hier zou zijn zou hij misschien ook niet de man zijn.'

James over 3 eindkandidaten: 'Alle drie de mannen die ik goed vind, hebben unieke eigenschappen die ik graag door elkaar zou gooien, snap je?'

Lars: 'Ja, absoluut. Een soort monster! Dat zou geweldig zijn.'

Technieker: 'Je moet er niet zomaar een nemen. Ik denk dat je de goede moet vinden.'

Als het niet goed klikt met een van die mannen dan zit ja dadelijk over vier jaar in dezelfde situatie als met Jason.'

Lars: 'Hij was de eerste van allemaal die er niet zwoegend uit zag.'

Een paar van die andere mannen zaten ongeveer 10 procent boven hun kunnen of zoiets. Dat idee heb je bij deze helemaal niet. De laatste drie nummers 'Sanitarium', 'Nothing Else Matters' en 'Sad But True', die waren foutloos.'

Kirk: 'Ik keek naar hem tijdens 'Whiplash' en hij zat er helemaal in. En daarna, toen hij het alleen met zijn vinger speelde, zo was het niet gespeeld sinds Cliff. Het was gewoon...'

James: 'Ja. Z'n vinger is gewoon een plectrum.'

Lars: 'Ja. Ja, het zijn drie plectrums!'

Robert wordt terug uitgenodigd, en komt binnen in de livingroom waar de groep koffie drinkt. Iedereen juicht en applaudiseert voor Robert, en ze zetten zich samen aan tafel.

James: 'De tweede keer dat je terugkwam toen merkte ik het.'

Je laat de band zoveel beter spelen, man! Zo solide!'

Kirk: 'Hoe vind je dat?'

Robert (een beetje verlegen): 'Super, man.'

Kirk: 'Jij bent de uitverkorene.'

James: 'Jij ziet er het gaafst uit.'

Lars: 'En we willen dat je een echt lid wordt van de band en niet een ingehuurd iemand.'

En we willen je aanbieden, om te laten zien hoe serieus we dit menen, bieden we je een miljoen dollar om nu meteen bij de band te komen. En?'

Robert: 'Wow, wacht, oké.'

Lars: 'En als een blijf van vertrouwen over hoe serieus we het menen...'

James: 'Het is een voorschot. Een voorschot op een bepaald percentage dat je bij de band gaat verdienen. Dit is een voorschot om je geïnspireerd te krijgen. Dit is m'n toekomst. Dit kan het leven zijn voor mij met mijn nieuwe familie.'

Robert: 'Wow, ik kan niets meer zeggen.'

Reflecties op basis van 'Purple Brain'

Een terugblik op deze real life case resulteert in de volgende observaties en beschouwingen met betrekking tot de gevolgde methodologie:

- De kandidaat krijgt, in tegenstelling tot een traditionele auditie, geen nummers opgelegd.
- Er wordt tijd uitgetrokken: zowel de groepsleden, de techniek, enkele mensen van de staf als de therapeut van dienst besteden behoorlijk veel tijd aan elk van de deelnemers. Met ieder van hen wordt een grondig gesprek gevoerd en er wordt ook samen gespeeld. Sommige kandidaten worden voor een tweede en een tweede oefensessie uitgenodigd.
- Er is zeer duidelijk sprake van een contextrijke evaluatie. Er wordt niet alleen gekeken naar taakelementen of naar aanwezige competenties, maar ook de relevante actoren maken deel uit van het assessment-proces. Op die manier wordt niet alleen gekeken naar competenties, maar ook naar de fit met de andere deelnemers. Zowel tijdens de gesprekken als tijdens de oefensessies wordt veel belang gehecht aan integratie. De technische competenties worden niet uit het oog verloren. Alle groepsleden observeren (visueel én auditief) nauwkeurig op welke manier elk van de bassisten speelt, en ook de techniek volgt rigoureus op in welke mate er juist en correct wordt gespeeld.
- Na een nummer te hebben samen gespeeld, wordt er onmiddellijk feedback gegeven. Die feedback is ook waardevol. Bovendien wordt de deelnemer uitgenodigd om zelf een nummer voor te stellen ('Is er nog iets anders dat je zo goed kan?')
- Er wordt aandacht besteed aan het effect van het gedrag van de kandidaat op de groep, op het resultaat en op de manier van samenspelen.
- Er is ruimte voor persoonlijke gevoelens. In de nabespreking worden termen zoals 'klikken' en 'chemie' gehanteerd.

In grote lijnen verschilt deze aanpak van een traditionele auditie als volgt:

| Traditionele auditie | Auditie van de bassist bij Metallica |
|--|--|
| Te spelen nummers worden opgelegd. | Kandidaat kiest nummers zelf. |
| Kandidaat staat vooraan, speelt alleen. | De groep speelt samen, voorafgegaan en gevolgd door uitvoerige gesprekken. |
| De kandidaat toont wat hij/zij kan. | De kandidaat speelt samen met de groep, toont wat hij kan en beïnvloedt de facto het samenspel. |
| Expert-beoordelaars zitten in de zaal. | Iedereen doet actief mee en beoordeelt al doende. Ook de kandidaat. |
| Feedback is beperkt tot enkele algemene indrukken, gevolgd door typische uitspraken zoals 'U hoort nog van ons'. | De feedback komt voor en na de nummers, de feedback wordt ook besproken en meegenomen in een volgende oefensessie. |
| Vooraf de technische competenties zijn van belang. | Zowel de technische competenties, de fit, het effect op de groep, het persoonlijke gedrag en de betrokkenheid zijn voorwerp van de meting. |
| Loon wordt uitbetaald al naargelang de prestaties. | Er wordt een voorschot betaald om het nieuwe teamlid geïnspireerd te krijgen. |

CASE 2 Samenstelling van Raden van Commissarissen bij Rabobank

Situatieschets

Rabobank is één van de grootste banken in Nederland. Het is een coöperatieve bank met diverse lokale banken. De lokale banken hebben hun eigen bestuur en een redelijk grote autonomie, ze rapporteren aan het hoofdkantoor van Rabobank Nederland.

Tot 2004 waren de lokale banken zeer regionaal, dikwijls met een commerciële spreiding van 2 of 3 gemeenten. Rabobank Nederland heeft de lokale banken in 2004-2006 opgedragen om zich te groeperen in grotere kernen. Concreet komt het erop neer dat diverse lokale banken dienden te fusioneren met andere lokale banken.

Bovendien werd door Rabobank Nederland aan de lokale banken een ander bestuursmodel voorgesteld. De meeste lokale banken kenmerkten zich door een 'twotire-model', bestaande uit een Raad van toezicht en een Raad van bestuur. De Raad van bestuur is samengesteld uit directieleden en externe bestuurders. De Raad van toezicht houdt toezicht op de Raad van bestuur. Naast de Raad van toezicht is er ook nog een ledenvergadering die enkele keren per jaar samenkomt en waaraan de Raad van toezicht rapporteert.

In die periode hebben diverse lokale banken van de fusie gebruik gemaakt om ook hun bestuursmodel te herzien maar een directiemodel waarbij de directieraad, bestaande uit directeurs en niet aangevuld met externe bestuurders, rapporteert aan een Raad van Commissarissen.

De fusie, al of niet gepaard gaand met een wijziging van een bestuursmodel, impliceert sowieso een wedersamenstelling van de bestuurlijke organen.

Ingeval van een fusie van bijvoorbeeld drie lokale banken betekent dit dat zowel de externe bestuurders van de Raad van bestuur als de leden van de Raad van toezicht van drie lokale banken moesten worden herleid tot 1 Raad van Commissarissen. Een handige maar kortetermijn oplossing zou erin kunnen bestaan om alle externe bestuurders en leden van de Raad van toezicht te verenigen in één nieuwe Raad van Commissarissen. Een dergelijke Raad van Commissarissen zou dan al gauw uit 20 à 25 leden bestaan, wat voor de werking ook niet optimaal is.

Veel lokale banken hebben er in een fusie echter voor geopteerd om onmiddellijk te gaan naar één Raad van Commissarissen bestaande uit 7 à 8 commissarissen.

We mogen niet vergeten dat de raadsleden dikwijls een respectabele staat van diensten hebben, een hoge visibiliteit hebben binnen hun regio, als bestuurder of toezichthouder bij Rabobank ook een zekere status dragen, deze mensen eigenlijk geacht worden niet beoordeeld te worden op hun competenties, en ze veelal hun mandaat graag wensen verder te zetten uit interesse en betrokkenheid voor de bank maar in een aantal gevallen ook omwille van de status van het mandaat.

Werkingsprincipes en designparameters

Om deze opdracht succesvol te kunnen volbrengen hebben we ons gebaseerd op principes van professionele en relationele kwaliteit, zoals die ook terug te vinden zijn in het concept van Purple Brain.

Het volgende proces werd gevolgd:

- Elke bank- fusiekandidaat vaardigt enkele directeurs, bestuurders of toezichthouders af om samen met de andere te fusioneren organisaties een stuurgroep samen te stellen waarin een charter van corporate governance of deugdelijk bestuur wordt samengesteld. Bovendien wordt - onder begeleiding van een externe consultant - de procedure voor wedersamenstelling van de Raad van Commissarissen opgesteld. Alhoewel een extern consultant een werkwijze voorstelt, is het toch de verantwoordelijkheid van de werkgroep om hier een project van te maken dat door hen optimaal wordt herkend, dat aansluit bij de lokale behoeften en dat rekening houdt met de design van de organisatie voor de toekomst. Deze werkgroep stelt een profiel op van gewenste competenties waarover de Raad van Commissarissen moet beschikken, alsook een minimum profiel van elk van afzonderlijk leden moet voldoen. Het minimumprofiel voor de leden heeft betrekking op enkele fundamentele competenties zoals grondige analyse, oordeelsvorming en visie, respect en integriteit, basiskennis financiën.
- De procedure voor samenstelling van de Raad van Commissarissen en voor de kandidaturen van potentieel geïnteresseerden wordt door deze werkgroep ook aan alle geïnteresseerden gecommuniceerd. Er wordt doelbewust niet van selectie of van assessment gesproken maar over 'screening van kandidaten'.
- Enkele belangrijke principes worden prominent gecommuniceerd, met name:
 - Het is de bedoeling om de meest performante Raad van Commissarissen samen te stellen.

- Daarbij wordt er gekeken naar de complementariteit van de leden. Die complementariteit heeft niet alleen te maken met de specialisatie of met de managementdiscipline die elk van de leden aandraagt (financiën, marketing, personeelsmanagement, ...) maar ook met de manier waarop mensen denken en werken, en de rol die ze spontaan opnemen in een team.
- Het principe wordt gehuldigd dat we 'optellen in plaats van aftrekken'. Dit wil zeggen dat het team wordt samengesteld door bij één of twee sterke kandidaten andere kandidaat-commissarissen toe te voegen op basis van hun toegevoegde waarde, aanvullende competenties en sterkten. Kandidaat-commissarissen die een hoge mate van gelijk profiel hebben, maken in dat opzicht dus minder kans. Kandidaten worden op deze manier dus niet geweerd omwille van tekorten, maar kunnen uit de selectie vallen omwille van minder toegevoegde waarde op collega's. Wie er 'niet bij' is, is dat omwille van een geringere complementariteit, niet omwille van een beperktere competentie.
- Eén van die uitgangspunten is dat dit project voor iedereen - ook voor die mensen die uiteindelijk niet in de Raad van Commissarissen terechtkomen - een leerzaam en constructief proces moet zijn.
- Uittredende bestuurders of leden van de Raad van toezicht die zich kandidaat wensten te stellen, konden dat doen door hun motivatie schriftelijk mee te delen.

Assessment van kandidaat-commissarissen

Elke kandidaat werd uitgenodigd voor een individueel assessment van een halve dag. In voorbereiding op die halve dag werden de deelnemers gevraagd enkele vragenlijsten in te vullen waaronder een MBTI (Myers Briggs Type Indicator) en een vragenlijst die ook peilt naar de voorkeurstijl inzake het werken in een team. De resultaten van deze vragenlijst werden schriftelijk teruggekoppeld aan de deelnemer voorafgaand aan het assessment en de deelnemer werd er ook van geïnformeerd dat er tijdens het programma ruimte zou zijn om die resultaten nog verder te bespreken.

Het assessment programma kenmerkt zich door een hoge mate van interactie waarbij aandacht gaat naar de volgende thema's:

- Wie ben ik?
- Wat wil ik?
- Wat kan ik?

Voor elk van deze thema's ontmoet de kandidaat een andere assessor. Elke deelnemer heeft op die manier 3 gesprekken van telkens 1 uur.

De drie assessoren zijn telkens Senior Consultants met een jarenlange ervaring in het beoordelen van mensen. We hebben in de samenstelling van de equipe gekozen voor twee mannelijke en één vrouwelijke assessor. Het gaat in alle gevallen om assessoren met een no-nonsense mentaliteit en die zich kenmerken door een discrete sociale vlothed. Eén van de drie assessoren had op het ogenblik van deze assessment centers zelf bestuurlijke ervaring, zij het wel binnen een Belgisch bestuursmodel.

Tijdens het gesprek over 'Wie ben ik?' werden de resultaten van de MBTI alsook die van teamrollen besproken.

Het is de bedoeling van dit gesprek om verdere duiding te krijgen, kwalitatieve informatie en betekenis te kunnen geven aan de resultaten die voorliggen. De deelnemer wordt gestimuleerd om verder door te gaan, te reflecteren en voorbeelden te geven. Pertinente vragen maken het gesprek voor sommigen tot een leermoment.

Tijdens een tweede gesprek met als thema 'Wat wil ik?' werd kort ingegaan op de loopbaan van de deelnemer, werd gepeild naar hoogtepunten en realisaties in het verleden, en werd vooral aandacht besteed aan de dieperliggende interesses van de deelnemer en naar zijn interesses in het professionele leven in het bijzonder. Vragen zoals 'Waarom stelt u zich opnieuw kandidaat? Wat betekent dit mandaat voor u? Wat wilt u erin leggen? Als u zich nu eens niet kandidaat stelde? Welke is uw terugvalstrategie?...' komen tijdens dit gesprek aan bod.

Voor een derde gesprek rond het thema 'Wat kan ik?' werd aan de deelnemer gevraagd om voorafgaandelijk een managementcase voor te bereiden. Het betreft een simulatie of een gevalstudie waarbij de deelnemer kennis neemt van een complexe problematiek op het niveau van een organisatie. Hij/zij wordt gevraagd daarover een eigen visie en een plan van aanpak uit te werken. Het resultaat van dat denkproces is voorwerp van gesprek, waarvoor opnieuw 1 uur tijd wordt uitgetrokken.

De assessoren verzamelen op die manier informatie over alle kandidaten. De informatie wordt door de assessoren - onafhankelijk van elkaar - in een overzichtstabel gezet. Aansluitend vindt er een assessorenmeeting plaats waarbij alle resultaten ten gronde worden besproken, aangevuld, in vraag gesteld, enz.

Het assessorenteam maakt afzonderlijke verslagen voor elk van de kandidaten. Dat verslag wordt in eerste instantie naar elk van de kandidaten opgestuurd, en er wordt hen gevraagd om op dit verslag te reageren, desgewenst ook te valideren, aan te vullen, enz. De toevoegingen en/of opmerkingen van elk van de kandidaten maken voorwerp uit van een afzonderlijke paragraaf die wordt toegevoegd aan het uiteindelijke verslag. Aan elk van de kandidaten wordt - conform met de Nederlandse wetgeving - ook de toestemming gevraagd om deze resultaten te mogen doorgeven aan de opdrachtgever.

Op basis van de verzamelde gegevens over alle kandidaten formuleren de assessoren een voorstel van samenstelling voor de Raad van Commissarissen.

De resultaten worden aan een klein benoemingscomité gerapporteerd dat bevoegdheid heeft om finaal te beslissen inzake de samenstelling van de Raad van Commissarissen.

De beslissing over de samenstelling werd vervolgens gecommuniceerd aan elk van de individuele kandidaten. Daarna werd de totale groep van gewezen en nieuwe bestuurders ingelicht.

Resultaten

Op deze manier werden 4 fusieprocessen voor diverse lokale banken van Rabobank begeleid.

In het totaal ging het om 102 uittredende Bestuurders of Toezichthouders. Daarvan hebben er zich 76 kandidaat gesteld, wat neerkomt op 75% van de doelpopulatie.

Van alle kandidaat-commissarissen die werden gescreend, werden er 39 (51%) meegenomen in het voorstel

voor de samenstelling van de respectievelijke Raden van Commissarissen.

Alle deelnemers hebben hun akkoord gegeven om hun individuele verslag door te sturen naar de selectiecommissie.

In de debriefings werd deze procedure unaniem als een zeer faire en correcte procedure gewaardeerd. Er was een open en directe communicatie, ook de deelnemers die geen deel uitmaken van de nieuwe Raden van Commissarissen beschouwen het proces als een positieve en leerzame ervaring.

Aangezien de organisatie mee het design heeft uitgetekend, en omwille van de mogelijkheid voor kandidaten om suggesties formuleren over dit proces, kunnen we spreken van een gemeenschappelijk engagement.

Sommige deelnemers waren wel teleurgesteld dat ze niet werden gekozen, maar er werd door geen van de 57 deelnemers een klacht geformuleerd of een kritiek geuit op het begeleidings- of evaluatieproces. In tegendeel zelfs, tot weken nadien kreeg de fusiecommissie felicitaties van de deelnemers.

Evaluatie van de werkingsprincipes en toetsing aan de principes van Purple Brain

Het evaluatieproces voor de commissarissen bij Rabobank werd getekend op basis van de principes van Purple Brain. Het proces beoogt een combinatie te zijn van observatie en reflectie, van professioneel beoordelen in combinatie met het toekennen van gemeenschappelijke betekenis, van hoge professionele kwaliteit in combinatie met fundamenteel respect voor mensen en van een hoge kwaliteit van de relationele praktijk.

Dit evaluatieproces kenmerkte zich verder door:

- Er wordt gedrag geobserveerd bij de aanpak van een businesscase. De werkwijze wordt door de deelnemer toegelicht, en er wordt op het resultaat teruggeblikt.
- Er wordt gestreefd naar een grote transparantie en mede-eigenaarschap van het evaluatieproces.
- Er is uitvoerig kans tot uitwisseling van standpunten en ideeën. Deelnemers geven ook hun betekenis aan de resultaten. We gaan samen op zoek naar de dieperliggende verklaringen en betekenissen van concrete observaties en van resultaten van vragenlijstonderzoek.
- Er wordt open gecommuniceerd ten aanzien van ieder van de individuele deelnemers.
- Er is veel aandacht en ruimte om zowel de motivatie, ervaringen en verwezenlijkingen te bespreken, toe te lichten, te nuanceren, enz.
- Het proces is leerzaam, hetgeen ook wordt gerapporteerd door deelnemers die uiteindelijk niet in een Raad van Commissarissen terechtkomen.
- Er wordt constructief en dialogistisch onderzocht, op zoek naar sterkten, naar mogelijke toegevoegde waarde. Zowel de interviews als het proces kenmerken zich door de waarderende benadering.
- Bij de samenstelling van de groep worden competenties opgeteld in plaats van mensen geëlimineerd. De focus ligt op 'Wat breng je mogelijkwerijze in? Waarin ben je complementair aan de anderen?'
- Alle deelnemers verklaarden ruim de kans gekregen te hebben om hun inbreng te doen, wat bijdraagt tot de perceptie van een correcte beoordeling.
- We zijn vertrokken van een gewenst profiel van de groep, en niet van particuliere competentieprofielen. Enkel een generiek competentieprofiel van een vijftal competenties kon worden beschouwd als een 'blauwdruk' en als toegangskaartje tot een zitje in de Raad van Commissarissen.

- Kandidaten vertellen over competenties in hun eigen woorden. Daar waar nuttig wordt gebruik gemaakt van een transparante competentieterminologie. Voor zover in één van de vragenlijsten jargon werd gebruikt, was er ruim de tijd om dit tijdens een persoonlijk gesprek verder te duiden.
- Het beoordelingsproces was een combinatie van concrete observaties en van gedeelde betekenisgeving.
- Het beoordelingsproces was sterk gebaseerd op dialoog en op de beleving van een zinvol proces. De 3 gesprekken creëerden voor de deelnemers vooral ruimte om zich te profileren.
- In de communicatie (zowel vooraf, tijdens als nadien) werd voortdurend de gemeenschappelijkheid van doelstellingen voorop gesteld, met name: 'We zijn collectief verantwoordelijk voor de samenstelling van de meest complementaire en performante Raad van Commissarissen'. Alhoewel er uiteraard ook particuliere belangen speelden, werd dit gemeenschappelijk doel door vele deelnemers zeer frequent verwoord.

CASE 3 Assessment van eindkandidaten voor de functie van CEO voor de bedrijvengroep Dockx

Situatieschets

De bedrijvengroep Dockx heeft in België naambekendheid gekregen als verhuurbedrijf voor kleine vrachtwagens, bestelwagens en personenwagens. Geleidelijk aan, zowel door interne groei, diversificatie, als door overnames, is de groep uitgegroeid tot een organisatie die ruim 300 medewerkers telt en actief is in zowel renting, verhuis, carrosserie, herstellingen en logistiek.

De firma Dockx werd opgericht door de heer Jozef Dockx (geboren 1952) die als jongeman vroeg het handels- en ondernemersbloed voelde stromen. Op 16 à 17- jarige leeftijd handelde hij al in bromfietsen, grasmaaiers, auto's, antiek, enz.; zijn schoolse loopbaan was vrij kort. Op zakelijk vlak kan hij worden beschouwd als een echte selfmade man.

In 2002 besliste Jozef Dockx om de dagelijkse leiding van de groep over te laten aan een CEO, maar na een minder succesvolle periode van plusminus drie jaar nam Jozef Dockx de operationele leiding van de groep terug over. Eind 2006 vond hij de tijd rijp om opnieuw uit te kijken naar een CEO. Initieel wilde Jozef Dockx één eindkandidaat laten screenen via een assessment center.

Werkwijze

Vooraleer het functie- en competentieprofiel voor de functie van CEO samen met de heer Jozef Dockx uit te tekenen, hebben we bijna 2 dagen tijd besteed aan een grondige kennismaking met de key-players in de organisatie.

We hadden tweemaal een gesprek van ruim een halve dag met Jozef Dockx.

Daarna hadden we gelijkaardige gesprekken met 3 van de andere directieleden van het bedrijf. Tijdens deze gesprekken werd actief aandacht geschonken aan transparantie, openheid en een positief klimaat. Er werd ook expliciet aandacht geschonken aan de eigen stijl en werkwijze van Jozef Dockx, naar het samenwerkings-

model met de vorige CEO, enz.

Deze informatie hebben we niet alleen gehanteerd als contextinformatie, maar we hebben ook een inventaris opgemaakt van de sterkten die zowel het bedrijf typeren als de sterkten die de diverse directieleden tijdens de gesprekken hebben getoond.

Op basis van deze gesprekken werd in overleg een competentieprofiel voor CEO uitgewerkt.

Het programma van het executive assessment center zag er uit als volgt:

8.30u: onthaal en introductie. Een constructief gesprek over sterkten en interesses

9.30u: voorbereiding van een in-basket

10.30u: bespreking van het in-basket

11.30u: voorbereiding van een gesprek met een medewerker

12.00u: gesprek met een medewerker, gevolgd door een korte nabespreking

12.40u: korte lunch

13.00u: voorbereiding op een advies over een managementproblematiek

14.00u: bespreking van de managementcase

14.30u-17.30u: diepte-interview met de volgende onderwerpen:

- Terugblik op de simulaties: duiding van de ervaring, van de intenties, schetsen van de observaties door de assessoren, reflectie over de herkenbaarheid van de resultaten.
- Het curriculum van de kandidaat, zijn werkervaring, zijn hoogtepunten, zijn bijzondere prestaties.
- Dieperliggende interesses: bespreking van drijfveren, eerst vrij met eigen terminologie, nadien met behulp van een set kaartjes met dieperliggende interesses (gebaseerd op het onderzoek van Butler en Waldroop - Harvard Business Review, 1999).
- Bespreking van het zelfbeeld van competenties op basis van Qviewmaster®, een bord met een competentiewiel en attributen (zie verder).
- Bespreking van de resultaten van persoonlijkheidsvragenlijst, van een vragenlijst naar voorkeuren van werken binnen een team en van de resultaten van MBTI.
- Gezamenlijke aanzet tot consolidatie van alle informatie die op tafel ligt.

Gelet op het belang van de relatie tussen Jozef Dockx en de nieuwe CEO heeft Jozef Dockx alle assessment centers van de kandidaten meegemaakt. Hij was als observator aanwezig bij de simulaties en was gesprekspartner tijdens het diepte-interview. Op die manier had hij de informatie over het functioneren van de kandidaten uit eerste hand, was hij tijdens het gesprek ook actief gesprekspartner en kon hij zelf ook bijkomende vragen stellen en/of opmerkingen maken. Op die manier kreeg de consultant inzicht in de relatie tussen de kandidaat CEO en de eigenaar, en werden die observaties ter plaatse ook kenbaar gemaakt en besproken.

Resultaten

Samen met Jozef Dockx werden 7 eindkandidaten voor de functie van CEO gezien. Al deze eindkandidaten werden door Jozef Dockx voorafgaandelijk in meerdere en langdurige gesprekken gezien, gewikt en gewogen. Van elk van deze kandidaten had Jozef Dockx na de initiële gesprekken een positief oordeel.

De resultaten van het assessment center waren eerder ongewoon. Het uiteindelijke advies was niet louter het resultaat van het strikte assessorenwerk, maar wel de conclusie op basis van alle relevante informatie, inclusief de feedback van Jozef Dockx en van de kandidaten.

Er waren toch enkele opmerkelijke resultaten.

Eén kandidaat werd door de heer Jozef Dockx in de voorafgaandelijke gesprekken zeer capabel bevonden, en ook zijn scores op de competenties uit de managementcases waren zeer goed. De kandidaat was ook in staat tot zeer open en constructieve reflecties over zijn eigen gedrag en toonde zich in de loop van het diepte-interview zeer leerbereid. Als onafhankelijk beoordelaar zouden we deze kandidaat een gunstig advies voor aanwerving hebben gegeven. Tijdens de terugblik op de simulaties bleken de stijlverschillen tussen Jozef Dockx en de kandidaat echter onoverbrugbaar. Bijvoorbeeld, daar waar de deelnemer van zichzelf vond redelijk sturend te hebben opgetreden tijdens een gesprek, en daar waar de observaties van de assessoren dit ook bevestigden, bleek Jozef Dockx van oordeel dat een dergelijke stijl tot een fiasco zou leiden in zijn bedrijf, dat men hem op die manier zou buitendragen, enz... Niet alleen het feit dat de waardering op het getoonde gedrag uit elkaar loopt is op dat ogenblik een aandachtspunt, de consultant beschouwt ook de manier waarop de deelnemers met elkaar spreken. Is er nog respect? Is er begrip voor de verschillende standpunten? Behouden ze - ondanks meningsverschillen - toch nog het contact? Enz.

Van de 7 kandidaten haakte er 1 op het einde van het diepte-interview zelf af, voor 3 anderen was het op het einde van de dag duidelijk dat er geen gemeenschappelijk project mogelijk was, voor 2 andere kandidaten werd een vervolgesprek ingepland en bij 1 eindkandidaat werd op het einde van het gesprek een vervolgspraak ingepland voor bespreking van het contract. Die laatste kandidaat is finaal ook in functie getreden en doet op dit ogenblik - gedurende 3 jaar - een zeer goede job. Hij blijkt niet alleen over de gepaste competenties te beschikken, maar de werkrelatie met de eigenaar van het bedrijf is positief. Er wordt regelmatig gecommuniceerd, meningsverschillen worden besproken en constructief opgepakt.

Evaluatie van de werkingsprincipes en toetsing aan de principes van Purple Brain

In deze toepassing combineren we de principes van een sterk beoordelingsproces met een proces van gemeenschappelijke betekenisgeving, en met aandacht voor de kwaliteit van de relationele praktijk.

Dit evaluatieproces kenmerkt zich ondermeer door:

- Er is ruim aandacht voor gedrag in meerdere relevante simulaties. Het gedrag wordt systematisch geobserveerd, geregistreerd en geïnterpreteerd in functie van een vooropgesteld competentieprofiel en op basis van een strikte beoordelingsmethodologie.

- De deelnemer krijgt ruime mogelijkheden om zijn werkwijze toe te lichten en terug te kijken op de resultaten. Op die manier geven ook deelnemers betekenis aan de resultaten.
- Niet alleen de kandidaten en neutrale assessoren participeren aan dit beoordelingsproces, maar ook de opdrachtgever en eigenaar van het bedrijf is betrokken partij. Hij observeert de simulaties en neemt actief deel aan de nabespreking. Aangezien hij de meest relevante sociale partner is in de nieuwe werksituatie, maakt hij deel uit van het beoordelingsproces.
- Het beoordelingsproces creëert ruimte voor deelnemers om zich te profileren. Er is naast gedrag ook aandacht en ruimte om zowel de motivatie, de ervaringen en de verwezenlijkingen te bespreken.
- Het proces is leerzaam, onafgezien van het uiteindelijke resultaat.
- Er gaat zowel aandacht naar de fit van de persoon met de organisatiecultuur en met de eigenaar van de organisatie, als naar observeerbare competenties.

CASE 4 Promotie-assessment voor een managementfunctie bij Quintessence Consulting

Situatieschets

Quintessence Consulting is een onafhankelijk Belgisch consultingbureau gespecialiseerd in competentie management. In 2007 werken er 35 vaste medewerkers, en de organisatie wordt aangestuurd door de eigenaar die verantwoordelijk is voor het algemeen management, een manager die verantwoordelijk is voor R&D en sales, en een manager verantwoordelijk voor de consultinggroep en voor HR-management. De consulting- en HR-manager kondigt begin 2007 aan dat hij - na negen jaar van hoge betrokkenheid - de organisatie zal verlaten om dichterbij huis te kunnen werken en om zijn carrière elders verder te zetten.

Het profiel van de functie wordt bijgestuurd in functie van de noden van de organisatie. Er wordt een aangepast document gemaakt met de resultaatgebieden, de gewenste competenties en indicatoren en een omschrijving van de rolverwachtingen. De vacature wordt opengesteld voor interne kandidaten, en uiteindelijk zijn er twee consultants met project management ervaring die hierop gunstig reageren.

Werkwijze

Aan de deelnemers wordt gevraagd een uitvoerige omschrijving te geven van hun motivatie, en ze worden uitgenodigd voor een interactief assessment programma. Aangezien de twee kandidaten uit de eigen organisatie komen, werd niet geopteerd voor een volledig assessment center, maar voor een aantal kritische worksamples.

Aangezien de twee overblijvende managers de kandidaten zeer goed kennen, en om de invloed van persoonlijke affiniteit te compenseren, wordt een professor van de Vrije Universiteit van Brussel ingeschakeld als assessor en interviewer.

Hij heeft met elk van de twee kandidaten een uitvoerig gesprek over motivatie, drijfveren, loopbaan en carrièreambities, e.d. Hij is ook assessor tijdens de managementsimulaties.

Een beperkt aantal functierelevante competenties wordt beoordeeld in twee simulaties: een gesprekssimulatie met een consultant en een actieve deelname aan een real life managementmeeting.

Voor de gesprekssimulatie wordt een specifieke case uitgewerkt over een senior management consultant die door klanten wordt gewaardeerd, maar die zijn persoonlijke objectieven inzake facturatiegraad en prestatie niet haalt. In tegenstelling tot de normale gang van zaken tijdens assessment centers, maar volstrekt in lijn met de echte realiteit, wordt deze case enkele dagen voorafgaand aan het gesprek aan elk van de kandidaten overhandigd. Ze krijgen voldoende ruimte om hierover na te denken, ze kunnen bovendien ook bijkomende vragen stellen aan de twee managers. Ze kunnen zich met andere woorden voldoende voorbereiden. Aan de kandidaten werd wel verzocht om niet met elkaar over deze en andere cases van gedachten te wisselen.

Tijdens de gesprekssimulatie is de uittredende manager de rolspeler. De gesprekssimulaties duren elk ruim 45 minuten. Het gesprek wordt op video opgenomen en wordt achteraf door de drie managers op een rigoureuze manier, conform de basisprincipes van een assessment center meetproces, beoordeeld. Elke kandidaat krijgt zijn opname mee.

Enkele dagen later wordt samen met elk van de deelnemers een managementmeeting georganiseerd. De agenda van de managementmeeting wordt enkele dagen voorafgaandelijk aan de vergadering aan elk van de kandidaten gecommuniceerd. Alle informatie die de kandidaten nodig achten, kan door henzelf op het intranet worden opgezocht of kan bij de management assistente worden opgevraagd. Op de agenda staan een viertal thema's, waarvan de kandidaten minstens twee agendapunten actief dienen voor te bereiden. Eén agendapunt betreft de operationele cijfers en feiten die door hen van het intranet moeten worden gehaald en verwerkt in een overzichtelijk geheel, en tijdens de meeting moeten worden toegelicht en besproken. Een ander thema is van strategische aard en wordt ook door elk van de kandidaten voorbereid.

Elke kandidaat wordt afzonderlijk uitgenodigd voor een managementvergadering van 1,5 uur. De twee vergaderingen worden na elkaar gehouden, en de onderwerpen van de vergaderingen zijn ook dezelfde. Aan deze vergaderingen nemen telkens deel: één van de kandidaten en de twee overblijvende leden van het managementteam. De professor treedt tijdens deze simulatie op als externe observator.

De vergaderingen worden door de twee managers op een zo realistisch mogelijke manier geënceneerd, de vergaderingen moeten zich kenmerken door een normaal verloop. Op enkele punten van de agenda worden omwille van standaardisatie enkele vooraf geprogrammeerde interventies gepland.

Zowel na de gesprekssimulatie als na de managementteam vergadering is er ruimte voor nabespreking, voor reflectie en zelfbeoordeling.

Resultaten en conclusies

Op het einde van het selectieproces beslist de CEO omwille van privé-aangelegenheden tijdelijk afstand te doen van zijn functie als CEO. Er werd uiteindelijk beslist om de manager voor R&D en sales tijdelijk het

algemeen management toe te vertrouwen, weliswaar met back-up van de eigenaar, en er wordt beslist om beide kandidaten op te nemen in het managementteam. De casting van hun rollen en verantwoordelijkheden werd geoptimaliseerd in functie van hun persoonlijke interesses en competenties.

Het assessment proces werd zodanig georganiseerd dat deelnemers zelf invulling konden geven aan hun rol. Ze konden zelf accenten leggen, zich veel of weinig voorbereiden, enz. Het programmadesign laat toe de noodzakelijke competenties voor een managementfunctie binnen de organisatie te beoordelen. Zowel voor, tijdens als na de evaluatie is er voldoende ruimte tot dialoog.

Zowel de sociale interactie als de dynamiek kent een hoog realiteitsgehalte. Ook de impliciete en expliciete machtsverhoudingen die zich binnen het MT afspelen, worden identiek mee overgenomen in het evaluatieproces. Zowel de competenties, de onderlinge fit, het effect van het gedrag op andere groepsleden als de betrokkenheid en het engagement zijn voorwerp van de meting.

Evaluatie van de werkingsprincipes en toetsing aan de principes van Purple Brain

Deze praktijkcase werd opgezet conform de kenmerken van Purple Brain.

Samengevat werd hier in het bijzonder rekening gehouden met de volgende parameters:

- Deze assessment procedure kenmerkt zich door een hoog realiteitsgehalte en door een contextrijk karakter. Niet alleen de thema's of problematieken zijn real life, de echte actoren maken ook deel uit van het assessment proces.
- Er is een rechtstreekse meting van de impact en van de toegevoegde waarde van de deelnemer op de werking van het team.
- Er wordt gekeken naar de talenten van de deelnemers, en naar de manier waarop die kunnen worden ingepast in de werking van het team.
- In de diverse gesprekken worden niet alleen de observaties van de competenties besproken, maar is er ook ruimte om de gang van zaken diepere betekenis te geven.
- Self-assessment krijgt een ruime plaats.
- De richtlijnen en ethische overwegingen voor assessment centers worden gerespecteerd.
- De criteria voor een relationele praktijk van hoge kwaliteit worden ingebouwd.
- In de herverdeling van rollen en verantwoordelijkheden wordt rekening gehouden met de sterkten van de kandidaten (jobmodellering en jobnegotiatie).

Er zijn ook wel een aantal methodologische bedenkingen te formuleren, met name:

- Hoe getrouw ook, we hebben wellicht geen nauwkeurig beeld van de attitude van de deelnemer. De houding van medewerker en van sollicitant is in een simulatie anders dan die van een manager op kruissnelheid. Zo stelden we vast dat bv. de assertiviteit groter was na aanstelling in de nieuwe functie dan tijdens het assessment.
- Contextrijk beoordelen met inbegrip van de relevante actoren is zinvol, op voorwaarde dat die actoren ook effectief deel uitmaken van het uiteindelijk team. Bij deze teamsamenstelling hebben er zich op het einde

van de selectieprocedure contextuele wijzigingen voorgedaan die een volledige herschikking van het team noodzaakten. Een belangrijk deel van de dynamiek die daaruit is ontstaan, hebben we in dit assessment programma niet ingeschat.

6.2.4. Onderzoek naar de kwaliteit van de relationele praktijk van Assessment Centers

In dit onderzoek (Van Beirendonck & Melis, 2006) peilen we naar de ervaringen van deelnemers aan diverse assessment center programma's. We bevrageen zowel de deelnemers als de opdrachtgevende HR-manager. We bevrageen de kwaliteit van de relationele praktijk, en we vergelijken de ervaring van de deelnemers met de perceptie van de HR-opdrachtgevers.

We vergelijken ervaringen met 4 verschillende AC programma's. Drie ervan hebben een hoog-interactief karakter, een vierde is minder interactief en kenmerkt zich door een hoog test-gehalte, aangevuld met een interview en één of twee simulaties.

De drie interactieve AC's zijn aan elkaar gelijk op het vlak van aandacht voor de voorinformatie, het persoonlijk onthaal, de korte nabespreking na elke simulatie, een afrondingsgesprek op het einde van het programma, en de coördinaten van een consultant voor verdere vragen nadien. Bovendien hebben kandidaten telkens een persoonlijk kantoortje en hebben ze keuze voor een lichte lunch. De programma's verschillen van elkaar qua duurtijd en qua intensiteit van de interactie. In schema 6.3 geven we een overzicht van de programma's.

| | Duurtijd van het programma | Totale interactietijd |
|--------------------------------|-----------------------------------|------------------------------|
| Hoog interactief | | |
| Focused Assessment | 4,5 uur | 2,5 uur of 55% |
| Assessment Center | 7,5 uur | 4 uur of 53% |
| Executive Assessment Center | 9 uur | 5,5 uur of 61% |
| | | |
| Minder interactief | | |
| Diverse assessment programma's | 7,5 uur (gem.) | 2,5 uur (gem.) of 33% |

TABEL 6.3 Overzicht van de interactietijd tijdens verschillende AC programma's.

We formuleren de volgende hypothesen:

1. Hoog-interactieve assessment programma's scoren hoger inzake kwaliteit van de relationele praktijk. Hoe meer tijd aan de interactie wordt besteed, hoe hoger de waardering. Deelnemers aan een executive assessment center ervaren de beoordeling warmer, positiever, voelen zich meer betrokken en persoonlijk benaderd dan in de overige programma's zoals het regulier assessment center of een verkorte variant ervan.
2. Minder-interactieve assessment programma's waar bij de opbouw minder aandacht wordt besteed aan de relatie met de deelnemers en die voornamelijk uit schriftelijke proeven of pc-tests bestaan, aangevuld met één of twee simulaties en een interview, zullen lager scoren op de kwaliteit van de relationele praktijk.

De 5 dimensies om de kwaliteit van een relationele activiteit in kaart te brengen (Bouwen, 2004) en de operationalisering ervan in 15 concrete vragen, maken het mogelijk ook te duiden waarom de relationele praktijk minder goed, gelijk of beter wordt beoordeeld.

De dimensies van kwaliteit van relationele praktijk (Bouwen, 2004) die we hebben geoperationaliseerd, zijn:

- Fair: eerlijke behandeling, verifieerbare en tegensprekbare standpunten
- Open, concrete en persoonlijke communicatie: rijke informatie-uitwisseling
- Stimulerende en belonende activiteit: een motiverende, positieve ervaring
- Leerzaam: meerwaarde door toegenomen zelfinzicht
- Gemeenschappelijk engagement: opzet, proces zelf en output worden gezamenlijk gedefinieerd en betekenis gegeven

Onderzoeksopzet

Aan de hand van een vragenlijst peilen we naar de ervaring van deelnemers in verschillende assessment center - programma's. We verzamelen zowel kwantitatieve informatie via gesloten vragen met 5-puntenschaal, als kwalitatieve informatie via open vragen.

De deelnemers dienen maximum zes maand na hun Assessment Center de vragenlijst in te vullen. De bevraging gebeurt in september 2006 en we bevragen deelnemers en HR-contacten die tussen 1 mei en 30 september 2006 een AC programma doorlopen/besteld hebben.

De afname van de vragenlijst gebeurt mondeling (telefonisch) bij deelnemers en HR- contacten. Deelnemers en HR krijgen dezelfde vragen, alleen de aanspreekvorm was aangepast. Voor de deelnemers zijn de vragen vanuit het 'ik-perspectief' geformuleerd; voor HR zijn ze vanuit het 'deelnemers-perspectief' geformuleerd.

Hieronder vindt u de vragenlijst voor deelnemers. De code vooraan verwijst naar de dimensie en naar de vraag, bv. D32 is de tweede vraag van de derde dimensie. De dimensies tussen haakjes werden niet gecommuniceerd aan de respondenten.

Vragenlijst deelnemers

Ik ga u vragen voorleggen waarbij u telkens dient aan te geven in hoeverre u het eens bent met de uitspraak. We gebruiken daarvoor een 5-puntenschaal. Daarbij staat 1 voor 'helemaal oneens', 3 staat voor 'neutraal/geen mening' en 5 staat voor 'helemaal eens'.

De vragen voor deelnemers:

- D11. Ik werd tijdens de beoordeling objectief en eerlijk behandeld. Het is een betrouwbare beoordelingsprocedure. (fair)
- D12. De opdrachten of simulaties waren realistisch; ze sluiten aan bij mijn dagelijks functioneren. (fair)
- D13. Ik kende vooraf de bedoeling van de competentiebeoordeling, bijvoorbeeld, hoe die gecombineerd zou

- worden met eventuele andere criteria om tot een beslissing te komen. (fair)
- D21. Ik kende op voorhand de competenties waarop ik beoordeeld zou worden. (open, concrete en persoonlijke communicatie)
- D22. Ik had het gevoel begrepen te worden door de consultant(s) die ik in het assessment ontmoette. Ik was niet zo maar een nummer voor hem/haar. (open, concrete en persoonlijke communicatie)
- D23. De consultant peilde tijdens het assessment naar mijn persoonlijke interesses, motieven en ervaringen. (open, concrete en persoonlijke communicatie)
- D31. Ik had zelf invloed op het uiteindelijke resultaat van het assessment, bijvoorbeeld door te kunnen sturen in de aspecten van mezelf die ik in de kijker wou plaatsen. Ik kon dan ook mezelf blijven. (gemeenschappelijk engagement)
- D32. Tijdens de bespreking van de resultaten werd geluisterd naar mijn standpunten en de reden van mijn gedrag. Door dit gesprek kreeg ik een beter begrip van de resultaten. (gemeenschappelijk engagement)
- D33. Ik voelde me gerespecteerd door de consultant omdat een dialoog tot stand kwam waarin we samen betekenis hebben gegeven aan mijn gedrag en aan mijn doelen. (gemeenschappelijk engagement)
- D41. Deelnemen aan het assessment was een boeiende ervaring voor me. (stimulerende, belonende activiteit)
- D42. Ik voelde me gewaardeerd door de consultant(s) die het assessment begeleidde(n). (stimulerende, belonende activiteit)
- D43. De consultant stimuleerde me om het beste van mezelf te tonen; ik kon me van mijn sterke kant laten zien. (stimulerende, belonende activiteit)
- D51. Ik heb veel over mezelf geleerd door mijn deelname aan het assessment. (leerzaam)
- D52. Ik heb een beter zicht op mijn professionele toekomst door mijn deelname aan het assessment. (leerzaam)
- D53. Door mijn deelname aan het assessment kan ik de beslissing van de organisatie die volgde op mijn assessment beter begrijpen. (leerzaam)

Methodologie

Wij hebben het onderzoek in 2 fasen gedaan. In eerste instantie hebben we het effect gemeten van het meer of minder tijd uittrekken voor contact met kandidaten in een interactief programma, op de beleving rond de kwaliteit van de relationele kwaliteit.

In alle drie de gevallen is het concept van het assessment programma gelijk. Deelnemers krijgen uitvoerige informatie vooraf, ze krijgen een introductie over de context van de simulaties waarin ze terechtkomen, ze krijgen een boekje toegestuurd waarin 49 praktische vragen en antwoorden over deelnemen aan assessment centers worden behandeld. Op de dag van het assessment center wordt een half uur tijd uitgetrokken voor de introductie en kennismaking van de kandidaat. Het dagprogramma varieert voor de drie afzonderlijke programma's van 2 tot 4 interactieve simulaties. Deze simulaties hebben allemaal een interactief karakter,

ook het in-basket wordt op basis van een gesprek beoordeeld en is geen schriftelijke proef. Er is bovendien een interview dat afhankelijk van het programma 45 minuten tot 3 uur in beslag neemt. Daarnaast worden ook nog één of meerdere persoonlijkheids- en inzichtvragenlijsten voorgelegd. Op het einde van de sessie is er telkens een debriefing met de kandidaat waarin er nog ruimte is voor een korte nabespreking en een woordje uitleg over het vervolg van het proces.

Deze drie programma's verschillen echter in de duurtijd, uiteraard ook inzake grondigheid van meting, maar vooral in de intensiteit van het persoonlijke contact met de deelnemers. Onze hypothese was dus dat het opdrijven van de contacturen ook impact zou hebben op de beleving van de kwaliteit van de relationele praktijk.

Voor dit onderzoek hebben we 120 human resources opdrachtgevers gecontacteerd en we konden rekenen op een responsgraad van 37%. We hebben contact genomen met 126 deelnemers en hebben informatie op basis van een responsgraad van 39%.

In een tweede fase van het onderzoek hebben we deze assessmentpraktijken vergeleken met de bevindingen van deelnemers aan een programma met een beduidend ander karakter, met een ver doorgedreven empirische inslag, en met beduidend minder persoonlijk contact. Het gaat om programma's die voornamelijk zijn gebaseerd op paper & pencil tests én simulaties. Ook het in-basket is een schriftelijke proef die - ingeval van onduidelijkheid - met een assessor wordt nabesproken. Een interactieve gesprekssimulatie maakt ook deel uit van het programma, en een schriftelijke plannings- en organisatie-opdracht behoort eveneens tot de mogelijkheden. Soms wordt die laatste simulatie vervangen door een analyse- en presentatie-opdracht. Ten slotte is er ook een interview. Niet alleen het aantal contacturen met de deelnemers verschilt, er wordt in deze programma's ook zeer strikt toegekeken op standaardisatie en een geringe interferentie van het contact op de beoordeling. Voor deze doelgroep worden 24 deelnemers aangesproken, waarvan 7 actief meewerken.

Resultaten

De betrouwbaarheid van de factor 'kwaliteit van de relatie' is hoog, nl. de cronbach alpha is .85. De afzonderlijke dimensies worden met een exploratieve factoranalyse echter niet allen teruggevonden, en volgens de cronbach alpha analyses blijken niet alle dimensies afzonderlijk betrouwbaar te zijn: vooral de eerste 'factor' Fairness is niet betrouwbaar (.18), de Open communicatie (.57) en Engagement (.62) zijn zwak tot matig, en Stimulerend (.71) en Leerzaam halen de grens (.73). De zwakkere betrouwbaarheid van sommige dimensies kan het gevolg zijn van de kleine steekproef, van de operationalisering van de dimensies in de vragen of van de dimensies zelf.

Om die reden hebben we de resultaten van het onderzoek geanalyseerd op het totale niveau, m.a.w. op de som van alle items samen. We pasten een posthoc Schéffe van een ANOVA toe. De overall-scores voor de kwaliteit van de relationele praktijk voor de drie hoog-interactieve programma's verschillen niet significant van mekaar.

Scheffe (a,b)

| Type assessment center | N | Subset for alpha =.05 |
|------------------------|----|-----------------------|
| | | 1 |
| Assessment center | 21 | 3,5746 |
| Executive AC | 10 | 3,6533 |
| Focused Ass | 16 | 3,7833 |
| Sig. | | ,662 |

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

- Uses Harmonic Mean Sample Size = 14.278
- The group sizes are unequal. The Harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.

TABEL 6.4 Kwaliteit van de relatie volgens type assessment

| | deelnemers weinig interactie | deelnemers veel interactie |
|---|---------------------------------|-------------------------------|
| fair | 3,33 | 3,82 |
| open, concrete, persoonlijke communicatie | 3,27 | 3,72 |
| gemeenschappelijk engagement | 2,61 | 3,58 |
| stimulerende, belonende activiteit | 3,33 | 4,06 |
| leerzaam | 2,77 | 3,27 |
| Algemene relationele kwaliteit | 3,06 | 3,69 |

TABEL 6.5 Kwaliteit van de relatie per dimensie, voor deelnemers onder de conditie weinig respectievelijk veel interactie.

De eerste hypothese met betrekking tot de duurtijd van het contact tijdens interactieve programma's wordt dus verworpen. Deelnemers aan een verkort assessment programma, een assessment center of een executive assessment center, scoren inzake kwaliteit van de relationele praktijk gelijk. We kunnen dus concluderen dat de duur van het contact tussen de deelnemer en de assessoren in hoog-interactieve programma's geen impact heeft op de beleving van de kwaliteit van de relationele praktijk. Ondanks het feit dat deze drie programma's behoorlijk verschillen inzake contacturen tussen deelnemer en assessor, is het effect op de kwaliteit van de relationele praktijk gering. In percentages uitgedrukt is de verhouding contacttijd tegenover de volledige duur van het programma wel min of meer gelijk. Dit doet ons vermoeden dat de voorcommunicatie, het contact bij aanvang, de manier waarop met de deelnemers wordt omgegaan en de afsluiting van het programma in belangrijke mate invloed hebben op de beleving van deelnemers. Het zijn ook deze programmaonderdelen en de manier waarop het contact plaats vindt die - los van de duur van het contact - gelijk zijn over de drie programma's heen.

Enkel de resultaten van het executive assessment center moeten we voorzichtiger interpreteren. Deelnemers aan dergelijke programma's zijn kandidaten voor een hogere management- of directiefunctie. In het executive programma is er sowieso gekozen voor een veel minder koud beoordelingsprogramma en voor meer persoonlijk contact. Het feit dat de beleving van de kwaliteit van de relationele praktijk zich niet differentieert

van de scores voor de andere programma's, heeft mogelijkerwijze te maken met het feit dat dit publiek dit type assessment verwacht. De andere programma's worden georganiseerd voor een gevarieerde doelgroep.

De correlaties tussen de algemene score voor kwaliteit van de relationele praktijk en elk van de items afzonderlijk, levert voor de doelgroep van de drie hoog-interactieve assessments de volgende resultaten op:

| Sterk verband met totale kwaliteit | Matig verband met totale kwaliteit | Zwak verband met totale kwaliteit |
|--|---------------------------------------|--|
| D33 Gevoel van respect (.82***) | D23 interesses deelnemer (.59***) | D13 Bedoeling assessment vooraf (.36*) |
| D53 Beslissing organisatie (.76***) | D21 Competenties op voorhand (.56***) | D12 Opdrachten waren realistisch (.40**) |
| D43 consultant stimuleerde de deelnemer (.74***) | D32 Begrip resultaten (.52***) | D52 Zicht op toekomst (.43**) |
| D11 Betrouwbare beoordelingsprocedure (.69***) | D 51 Veel bijgeleerd (.52***) | D41 Boeiende ervaring (.45**) |
| D42 Gevoel appreciatie (.69***) | | |
| D22 Gevoel begrepen te worden (.62***) | | |
| D31 Invloed op resultaat (.62***) | | |

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$ $n=47$

TABEL 6.6 Correlaties tussen de algemene score voor kwaliteit van de relationele praktijk in elk van de afzonderlijke items.

De indeling in deze drie kolommen is arbitrair want in termen van effect sizes is de regel: small effect size, $r = 0.1$; medium, $r = 0.3$; large, $r = 0.5$. Met andere woorden, de zwakke correlaties zijn nog altijd niet slecht. De vraag naar het 'gevoel van respect' is echter wel dé allerbelangrijkste, nl. boven .80. Dit betekent dat dit item eigenlijk het construct kwaliteit is en dat het 64% van de variantie verklaart. Ook het beter 'begrijpen van de beslissing' van de organisatie correleert hoog.

Wat levert de vergelijking met de benchmarkgroep op?

De overall-resultaten van de benchmark worden in tabel 6.5 vergeleken met die van de drie hoog-interactieve programma's.

Tabel 6.7 toont de resultaten van de significantietoets, die net geen significantie op niveau .05 oplevert (nl. .052).

| Oud versus nieuw | | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|---------------------|-----------|----|---------|----------------|-----------------|
| Kwaliteitstotaal | Other | 47 | 54,9362 | 9,06835 | 1,32275 |
| | Benchmark | 7 | 45,0000 | 13,11488 | 4,95696 |
| Kwaliteitgemiddelde | Other | 47 | 3,6624 | 0,60456 | 0,08818 |
| | Benchmark | 7 | 3,0000 | 0,87433 | 0,33046 |

TABEL 6.7 Group Statistics, kwaliteit van de relatie, 3 nieuwe varianten versus benchmark

Scheffe (a,b)

| Type assessment center | N | Subset for alpha =.05 |
|------------------------|----|-----------------------|
| | | 1 |
| Benchmark | 7 | 45 |
| Assessment center | 21 | 53,619 |
| Executive AC | 10 | 54,8 |
| Focused Ass | 16 | 56,75 |
| Significantie | | 0,052 |

TABEL 6.8 Relatieve kwaliteit (totaal) volgens type assessment center

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

- Uses Harmonic Mean Sample Size = 11,332.
- The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.

De tweede hypothese wordt bevestigd.

Het overall-resultaat inzake kwaliteit van de relatie van de benchmarkgroep van laag-interactieve programma's verschilt significant van die van de hoog-interactieve programma's.

De deelnemers aan een strikt en eerder koud programma, waarin de opzet anders en de interactie behoorlijk geringer is, blijken deze beperkte interactie ook als minder kwalitatief te ervaren. Vooral het gemeenschappelijk engagement en de stimulerende belonende activiteit scoren beduidend lager dan die van de deelnemers aan assessment programma's met een hogere interactie. Vooral aspecten zoals dialoog, impact hebben, gewaardeerd worden en met respect behandeld worden scoren beduidend hoger bij de doelgroep die in een programma terechtkomt met veel interactie.

Wat levert correlatie-onderzoek op met betrekking tot het verschil tussen de benchmarkgroep en de hoog-interactieve programma's?

We doen een independent samples test op itemniveau (zie tabel 6.9). Daaruit blijkt dat het totale verschil veroorzaakt wordt door de volgende items:

D31 invloed op het resultaat ($p < .01$)
D33 gevoel van respect ($p < .01$)
D12 opdrachten waren realistisch ($p < .05$)
D21 competenties op voorhand ($p < .05$)
D41 boeiende ervaring ($p < .10$)
D42 gevoel van appreciatie ($p < .10$), en
D52 zicht op toekomst ($p < .10$)

| Independent Samples Test | | Levene's Test for Equality of Variances | | t-test for Equality of Means | | | | | | |
|--|-----------------------------|---|-------|------------------------------|--------|-----------------|-----------------|-----------------------|---|-------|
| | | F | Sig. | t | df | Sig. (2-tailed) | Mean Difference | Std. Error Difference | 95% Confidence Interval of the Difference | |
| | | | | | | | | | Lower | Upper |
| D11 Betrouwbare beoordelingsprocedure | Equal variances assumed | 2,211 | 0,134 | 1,17 | 57 | 0,247 | 0,384 | 0,328 | -0,273 | 1,041 |
| | Equal variances Not assumed | | | 0,884 | 10,613 | 0,396 | 0,384 | 0,434 | -0,576 | 1,343 |
| | | | | | | | | | | |
| D12 Opdrachten waren realistisch | Equal variances assumed | 1,046 | 0,311 | 2,656 | 57 | 0,01 | 0,831 | 0,313 | 0,204 | 1,457 |
| | Equal variances Not assumed | | | 2,325 | 11,597 | 0,039 | 0,831 | 0,357 | 0,049 | 1,612 |
| | | | | | | | | | | |
| D13 Bedoeling | Equal variances assumed | 1,541 | 0,22 | 0,532 | 57 | 0,597 | 0,235 | 0,441 | -0,648 | 1,118 |
| | Equal variances Not assumed | | | 0,444 | 11,226 | 0,666 | 0,235 | 0,529 | -0,926 | 1,396 |
| | | | | | | | | | | |
| D21 Competenties op voorhand | Equal variances assumed | 0,635 | 0,429 | 2,235 | 57 | 0,029 | 1,004 | 0,449 | 0,104 | 1,904 |
| | Equal variances Not assumed | | | 2,328 | 13,495 | 0,036 | 1,004 | 0,431 | 0,076 | 1,932 |
| | | | | | | | | | | |
| D22 Gevoel begrepen te worden | Equal variances assumed | 4,954 | 0,03 | 1,557 | 57 | 0,125 | 0,506 | 0,325 | -0,145 | 1,157 |
| | Equal variances Not assumed | | | 1,106 | 10,303 | 0,294 | 0,506 | 0,458 | -0,509 | 1,522 |
| | | | | | | | | | | |
| D23 Interesses deelnemer | Equal variances assumed | 8,022 | 0,006 | -0,356 | 57 | 0,723 | -0,147 | 0,413 | -0,974 | 0,68 |
| | Equal variances Not assumed | | | -0,256 | 10,363 | 0,803 | -0,147 | 0,574 | -1,419 | 1,126 |
| | | | | | | | | | | |
| D31 Invloed op resultaat | Equal variances assumed | 1,093 | 0,3 | 3,052 | 57 | 0,003 | 1,094 | 0,358 | 0,376 | 1,812 |
| | Equal variances Not assumed | | | 2,58 | 11,324 | 0,025 | 1,094 | 0,424 | 0,164 | 2,024 |
| | | | | | | | | | | |
| D32 Begrip resultaten | Equal variances assumed | 0,918 | 0,342 | 1,074 | 54 | 0,288 | 0,653 | 0,608 | -,566. | 1,872 |
| | Equal variances Not assumed | | | 0,956 | 7,321 | 0,369 | 0,653 | 0,683 | -0,947 | 2,253 |
| | | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | | |
|--|-------------------------|-------|-------|-------|--------|-------|-------|-------|--------|-------|
| D33 Gevoel van respect | Equal variances assumed | 2,961 | 0,091 | 2,917 | 55 | 0,005 | 1,167 | 0,4 | 0,365 | 1,968 |
| | Equal variances | | | 2,359 | 9,682 | 0,041 | 1,167 | 0,495 | 0,06 | 2,274 |
| | Not assumed | | | | | | | | | |
| D41 Boeiende ervaring | Equal variances assumed | 0,746 | 0,391 | 1,764 | 57 | 0,083 | 0,567 | 0,322 | -0,077 | 1,212 |
| | Equal variances | | | 1,392 | 10,861 | 0,192 | 0,567 | 0,408 | -0,331 | 1,466 |
| | Not assumed | | | | | | | | | |
| D42 Gevoel appreciatie | Equal variances assumed | 3,458 | 0,068 | 1,997 | 56 | 0,051 | 0,646 | 0,323 | -0,002 | 1,294 |
| | Equal variances | | | 1,539 | 10,743 | 0,153 | 0,646 | 0,42 | -0,281 | 1,572 |
| | Not assumed | | | | | | | | | |
| D43 Consultant stimuleerde de deelnemer | Equal variances assumed | 1,129 | 0,292 | 2,859 | 57 | 0,006 | 0,973 | 0,34 | 0,292 | 1,655 |
| | Equal variances | | | 2,334 | 11,077 | 0,039 | 0,973 | 0,417 | 0,056 | 1,891 |
| | Not assumed | | | | | | | | | |
| D51 Veel bijgeleerd | Equal variances assumed | 1,077 | 0,304 | 0,225 | 57 | 0,822 | 0,088 | 0,389 | -0,692 | 0,867 |
| | Equal variances | | | 0,195 | 11,5 | 0,849 | 0,088 | 0,45 | -0,898 | 1,073 |
| | Not assumed | | | | | | | | | |
| D52 Zicht op toekomst | Equal variances assumed | 0,964 | 0,33 | 1,97 | 57 | 0,054 | 0,704 | 0,357 | -0,012 | 1,42 |
| | Equal variances | | | 1,764 | 11,789 | 0,104 | 0,704 | 0,399 | -0,167 | 1,575 |
| | Not assumed | | | | | | | | | |
| D53 Beslissing organisatie | Equal variances assumed | 0,035 | 0,852 | 1,449 | 55 | 0,153 | 0,724 | 0,5 | -0,277 | 1,726 |
| | Equal variances | | | 1,564 | 10,042 | 0,149 | 0,724 | 0,463 | -0,307 | 1,756 |
| | Not assumed | | | | | | | | | |

TABEL 6.9 Onafhankelijke sample test op itemniveau met betrekking tot het verschil tussen de hoog-interactieve programma's en de benchmarkgroep.

Wat zeggen de opdrachtgevers?

De vergelijking van de scores van deelnemers met de perceptie van HR-managers levert volgende markante informatie op. De gemiddelde beoordeling van de kwaliteit van de relationele praktijk door human resources managers is beduidend hoger (4,3 op een schaal van 5) dan die van de deelnemers zelf (3,7 op een schaal van 1 tot 5).

De HR-opdrachtgevers hebben een onvolledig zicht op de ervaring van deelnemers aan assessment centers. Tijdens de telefonische bevestigingen blijkt bovendien dat slechts 50% het type assessment van de deelnemers kent. Slechts 6,5% van de respondenten beantwoordt de enquête volledig en 30% beweert zich daarbij te baseren op eigen ervaring bij gebrek aan feedback van deelnemers. Volgens de beoordeling van HR-opdrachtgevers scoren alle dimensies van relationele praktijk goed tot zeer goed. HR-opdrachtgevers zonder een persoonlijke AC-ervaring schatten de mate van zelfsturing erg laag in (gemiddeld 1,67) tegenover HR-managers met een AC-ervaring (gemiddelde van 3,67).

| | Human Resources Managers |
|---|--------------------------|
| fair | 4,32 |
| open, concrete, persoonlijke communicatie | 3,95 |
| gemeenschappelijk engagement | 4,01 |
| stimulerende, belonende activiteit | 4,48 |
| leerzaam | 4,60 |
| algemene relationele kwaliteit | 4,27 |

TABEL 6.10 Kwaliteit van de relatie volgens de HR-opdrachtgevers.

Conclusie en aanzet voor verder onderzoek

Algemeen kunnen we dus concluderen dat het niet de duur van het contact is, maar wel de mate waarin er doorheen heel het programma ruimte wordt gecreëerd aan de deelnemers om vrijelijk inbreng te kunnen doen en te kunnen dialogeren, die de perceptie van de kwaliteit van de relationele praktijk bepaalt. Die aandacht voor een kwalitatieve relationele praktijk impliceert weliswaar dat er tijd wordt besteed aan de relatie.

De perceptie bij de HR-opdrachtgevers over de kwaliteit van de relatie van assessment programma's is een overschatting van de beleving van de deelnemers.

De resultaten van dit onderzoek zijn een bruikbare aanzet voor verdere praktijk en leveren nieuwe hypothesen voor verder onderzoek.

6.2.5. Samengevat: Purple Brain in Assessment Centers

Het traditionele beoordelingsproces van assessment centers valt fundamenteel uiteen in vijf stappen, met name observeren, opschrijven, omzetten naar competenties, oordelen over de mate waarin de competentie al dan niet voldoende aanwezig is en ten slotte overleggen met de andere assessoren.

Deze vijf fundamentele beoordelingsstappen dienen uiteraard te worden gekaderd binnen een ruimer proces. In een klassiek assessment center komt het erop neer dat de assessoren zich tijdens het assessment center opstellen als een neutrale partij, zo objectief mogelijk registreren wat kandidaten zeggen en doen, die gedragingen inventariseren, geen feedback geven tijdens het programma, nadien hun beoordeling maken en met andere assessoren overleggen om uiteindelijk een gefundeerd advies te kunnen formuleren of een beslissing te kunnen nemen met betrekking tot rekrutering, mutatie of promotie.

De objectiviteit van de assessor bestaat erin dat hij zich baseert op waarneembare en door anderen verifieerbare informatie. De objectiviteit impliceert een zeker afstand ten aanzien van kandidaten.

CITAAT 'Verregaand 'object'iveren impliceert dat mensen verworden tot object.' (Rijsman, 2005)

We stellen vast dat assessment centers de voorbije tien jaar in steeds toenemende mate voorwerp zijn van efficiëntieverbetering, van rationalisaties en kostenbesparingen. Inhoudelijk maken interactieve simulaties en opdrachten meer en meer plaats voor al of niet wetenschappelijk onderbouwde psychometrische instrumenten.

In de totaliteit, maar ook in haar fragmenten en componenten, leent een assessment center zich evenzeer voor een andersoortige aanpak die een combinatie is van het modernistisch en postmodernistisch gedachtegoed, en van het organisatie- en het medewerkersperspectief.

De operationalisering van de principes van Purple Brain (cfr. hoofdstuk 3) en de concretisering van deze principes naar toepassingen van assessment centers (cfr. paragraaf 6.2.3.) impliceren een praktijk die idealiter de volgende designparameters en deelpraktijken in zich draagt:

- Een deelnemer aan een assessment center krijgt vooraf alle relevante informatie met betrekking tot de functie, de te meten eigenschappen en competenties, het type organisatie en de context waarin hij tijdens de diverse simulaties terecht komt, praktische informatie allerhande, de namen van contactpersonen, enz.
- Indien vragenlijsten naar persoonlijkheidseigenschappen, drijfveren, dieperliggende interesses e.a. deel uitmaken van het programma, kunnen die voorafgaandelijk aan de assessment dag worden doorgestuurd. Bij voorkeur worden die instrumenten elektronisch afgenomen en voorziet het systeem ook in een directe rapportage van de resultaten, inclusief een transparante omschrijving opgemaakt door een rapportgenerator. Deze informatie kan elektronisch ter beschikking worden gesteld van de deelnemer. Op die manier wordt openheid en transparantie gecommuniceerd, wordt de deelnemer gewaardeerd als betrouwbare partner in dit proces, en krijgt hij bovendien extra informatie voor zijn persoonlijke reflectie.
- Bij aanvang van het assessment center wordt de deelnemer persoonlijk onthaald en krijgt hij een uitleg over het verloop van het assessment programma, wordt nog eens onderlijnd welk het nut is van dit assessment voor de opdrachtgevende organisatie evenzeer als voor de deelnemer in kwestie.
- Na de introductie start één van de assessoren met een interview waarin waarderende vragen worden gesteld. Een appreciative interview levert niet alleen informatie op, maar ondersteunt ook de kwaliteit van de relatie tussen de kandidaat en de assessor. Het toont ook dat we op zoek zijn naar datgene wat de deelnemer kan, naar zijn sterkten en niet alleen naar zijn grenzen en tekorten. Bovendien creëert het appreciative interview generatieve ruimte en zet het de toon.
- Het programma van het assessment center bestaat voor een groot deel uit interactieve simulaties. Het gaat om reële situaties die de kandidaat in zijn volgende functie mogelijkerwijze tegenkomt. De simulaties moeten dermate zijn opgebouwd dat ze kansen bieden aan de kandidaat om te tonen hoe hij functioneert, op welke manier hij dergelijke situaties aanpakt.

- Na elke simulatie krijgt de deelnemer tijd voor reflectie en voor zelfbeoordeling. Die informatie wordt in een latere fase van het assessment center geïntegreerd met de andere gegevens. Tijdens een interview worden de simulaties nabesproken, en leveren de assessoren evenals de kandidaat een actieve bijdrage om de observaties en de zelfbeoordeling verder te duiden en betekenis te geven (Wat heb je gedaan en waarom heb je dat op die manier aangepakt? Wat vind je goed aan de manier waarop je dit hebt aangepakt? Van welke interventies ben je het meest tevreden?...).
- De assessoren baseren zich in belangrijke mate op hun observaties, maar houden oog voor de duiding van deze informatie door henzelf evenals door de kandidaat. De bespreking van de observaties hebben als doel om meer diepgang, zingeving en betekenis te creëren, niet om de observaties bij te sturen.
- Het persoonlijkheidsonderzoek resulteert niet in een omschrijving over 'wie de kandidaat is', maar het is veeleer een basis voor een gesprek over onderliggende variabelen die arbeidsgedrag kunnen verklaren en dus voorspellen. In het gesprek met de kandidaat staat het belang van de uitdieping, de zingeving en de herkenbaarheid van de resultaten voorop.
- Naast de aandacht voor competenties en de intenties tot het gedrag, worden ook motivationele factoren, dieperliggende interesses en passie in het totaalbeeld geïntegreerd.
- De assessor profileert zich niet louter als een expert beoordelaar, maar functioneert eveneens als facilitator of coach.
- De designparameters van een traditioneel assessment center worden ingeruild voor de designparameters van een oriënteringscenter (zie figuur 6.2 pag. ...).
In de paarse benadering is elke assessment center een oriënteringscenter.
- In het assessment center programma worden in de mate van het mogelijke ook echte toekomstige actoren betrokken: de toekomstige leidinggevende, eventueel één of meerdere toekomstige collega's.
- In het uiteindelijke verslag worden geen scores opgenomen, aangezien die zeer snel worden geassocieerd met schoolse resultaten en met een traditioneel schools model, maar wordt gewerkt met symbolen die een indicatie geven van de mate waarin de competentie werd getoond in vergelijking met de vooropgestelde verwachting of norm.
- Het verslag is voorzien van een advies waarin zowel het organisatie- als het medewerkersperspectief aandacht krijgen. Er wordt aangegeven in welke mate de kandidaat in zijn huidige functioneren voldoende overeenkomsten vertoont met de betreffende functie, en er worden eventueel suggesties geformuleerd om de functie - binnen grenzen - bij te sturen of aan te passen aan het profiel van de deelnemer. Ook kan worden aangegeven hoe de leidinggevende kan bijdragen tot het optimaal functioneren van de nieuwe

medewerker.

De medewerker krijgt in het verslag aanbevelingen over de manier waarop hij zijn sterkten verder kan benutten, eventueel aanbevelingen om voor een ander type functie te solliciteren, en - binnen de context van de functie waarvoor hij solliciteert - aanbevelingen om eventuele zwakkere competenties te neutraliseren.

- Nadat het verslag door de assessoren is gefinaliseerd, wordt het voor validatie en bijkomende aanvullingen doorgestuurd naar de kandidaat. Hij kan zijn opmerkingen en aanvullingen kwijt op een apart blad of document.
- Bovenop inzage in het verslag is er altijd de mogelijkheid tot nabespreking of feedback. De schriftelijke rapportage alsook de eventuele feedback in een tweegesprek is bij voorkeur situationeel en niet persoonlijk. De communicatiestijl is niet van de orde 'Mevrouw X is een weinig standvastige beslisser', maar wel als volgt: 'We hebben u in deze situatie op dit ogenblik minder standvastig zien beslissen' of 'we hebben u minder standvastig zien beslissen, en u hebt er aan toegevoegd dat u zich ervan bewust bent en dat u er aan werkt.'
- Enkele weken na het assessment center wordt de deelnemer gevraagd naar zijn bevindingen over het proces, en wordt hij nogmaals gestimuleerd om voor zichzelf te inventariseren wat hij uit dit traject heeft geleerd.

6.3. Development Centers

6.3.1. Wat zijn Development Centers?

Een development center is in feite een assessment center waarbij de focus wordt gelegd op het te ontwikkelen potentieel en op ontwikkelactiviteiten, dan wel op het louter vaststellen van sterkten en zwakten. De designparameters van een development center verschillen behoorlijk van die van assessment centers.

Het onderscheid tussen een assessment en een development center wordt in de eerste plaats bepaald door het doel van het center. In het kader van selectie, mutatie of promotie vinden we het zinvol om de term assessment center te gebruiken. Er wordt immers beoordeeld met het oog op een carrièrebeslissing. Wanneer het doel van het center erin bestaat de actuele competenties te meten louter met het oog op verdere ontwikkeling, spreken we over een development center (DC). Bij een DC heeft de deelnemer meer impact op het proces, fungeert de assessor als facilitator of coach, en is feedback geen optie maar een must. Bovendien is een DC slechts een onderdeel van een ontwikkelingstraject.

Maar, wat zegt de praktijk?

6.3.2. Bevindingen uit onderzoek: de effectiviteit van development centers

In 2002 voerde Quintessence Consulting samen met de Universiteit Antwerpen, Faculteit Toegepaste Economie, een onderzoek uit bij 4 Belgische vestigingen van internationale organisaties naar de effectiviteit van development centers (Vloeberghs, e.a., 2003).

Er werd vooral gepeild naar de betrokkenheid van de deelnemers en de lijnverantwoordelijke, naar de transparantie van de communicatie, naar het ontwikkelingsplan, de mentoring en de monitoring in het natraject.

Op basis van heel wat detailinformatie komen ze toch tot enkele markante conclusies. Er is een groot verschil in de beleving tussen de HR-managers en de lijnmanagers enerzijds en de medewerkers waarvoor het traject werd opgezet anderzijds. Het management onderlijnt vooral de ontwikkelingsdoelstellingen en het belang van de investering, een ruime groep van medewerkers neemt deze werkwijze niet in dank af en beschouwt het development center als 'een ding van de organisatie'. De medewerkers werden in het hele traject te weinig betrokken en de leidinggevenden vertoonden volgens hen weinig inspanningen bij de opvolgingsbegeleiding en de coaching.

Vele goed bedoelde inspanningen komen dus niet over. In drie van de vier organisaties rapporteerden meer dan de helft van de deelnemers (variërend van 41,2 tot 91,7% over de bedrijven heen) dat men hen niets had gevraagd over hun persoonlijke leerdoelstellingen. In drie van de vier organisaties waren de deelnemers ook verplicht om deel te nemen. Het center voldeed voor 2/3 van de deelnemers aan de persoonlijke doelstellingen, voor 1/3 niet. 1/3 van de respondenten had bovendien de indruk dat DC niet alleen voor ontwikkeling diende, maar dat het op een of andere manier ook als beoordelingsmethode wordt gebruikt door het bedrijf. 2/3 van de deelnemers beweert niet te zijn ingelicht over het programma noch over de competenties die werden gescreend. Geen enkel van de bevraagde deelnemers had inspraak in de competenties die in het DC-aanbod kwamen. Ten slotte vermelden ze nog dat ruim de helft van de respondenten geen gesprek had met zijn of haar leidinggevende in de voorbereiding op het DC.

De zorg en de inspanningen van het management worden dus niet als dusdanig gepercipieerd. Zoals uit resultaten blijkt, werd een programma opgezet, werden deelnemers uitgenodigd en soms verplicht, was er geen inspraak in het traject, en volgde het lijnmanagement de zaken veelal ook niet echt op.

Deze ontwikkelingsprogramma's, inclusief het DC, kenmerken zich door de volgende overwegend 'blauwe' project- en proceskenmerken:

- Er wordt vertrokken vanuit een door de organisatie vastgelegd profiel.
- Inspraak van de deelnemer is beperkt of nihil.
- In een aantal gevallen worden deelnemers verplicht om deel te nemen.
- Het ontwikkelingstraject vertrekt vanuit het organisatieperspectief.
- Ontwikkeling is gericht op het dichten van 'gaps'.
- De beoordeling vindt plaats binnen functierelevante, gesimuleerde situaties, en is dus tot op zekere hoogte contextrijk.

- Alhoewel ontwikkelingsgericht, wordt het proces ervaren als een objectiverende aanpak, eerder koud en logisch-deductief.

Deze DC-trajecten zijn in de ogen van vele deelnemers 'een ding van de organisatie'.

De contextuele elementen bepalen in grotere mate de reacties van de geëvalueerden dan de kenmerken van de gebruikte instrumenten en methoden van evaluatie (De Witte, 2006).

6.3.3. Initiatieven tot vernieuwde praktijk

CASE 1 Het design van een development programma voor een bank

Een Belgisch filiaal van een internationale bank voert sinds 1996 development centers uit voor universitaire medewerkers die een vijftal jaar in de organisatie werken, en die in het kader van hun verdere ontwikkeling en oriëntering deelnemen aan een ontwikkelingstraject met inbegrip van een development center.

Eind 2007 werd beslist om het verloop van deze ontwikkelingstrajecten te herzien. Op basis van de bedrijfsinterne ervaringen, maar ook gezien de resultaten van systematisch onderzoek, werd geopteerd voor het volgende proces en designparameters:

- De deelnemers die voor een development traject in aanmerking komen, worden uitgenodigd.
- Deelnemers hebben de vrijheid om deel te nemen of niet.
- De deelnemers krijgen een ontwikkelingsgids opgestuurd waarin ze zowel hun curriculum, acute loopbaanvragen, ambities en verwachtingen kunnen noteren.
Deels op basis van het denkproces dat voorwerp is van deze ontwikkelingsgids, wordt aan de deelnemers ook gevraagd om hun eigen competenties voor een development center te inventariseren.
- De deelnemers worden uitgenodigd om samen met een extern consultant en de lijnmanager een intakegesprek te voeren waarin de loopbaanbeschouwingen en intenties openlijk worden besproken en waarin het design van de development workshop verder worden afgestemd.
- De deelnemer wordt uitgenodigd voor een development workshop. Het gaat om een interactief development center van twee dagen. Daar zijn zowel de deelnemers, facilitatoren en assessoren van het bedrijf, als externe consultants aanwezig. De deelnemers krijgen een volledig geïndividualiseerd programma. Ze kiezen vooraf binnen welke context ze willen werken (simulaties) en ten aanzien van welk type functie ze willen worden getoetst: een leidinggevend profiel, een expertprofiel, een project managers profiel, ...
- De deelnemers worden in de loop van de development workshop ook regelmatig aangezet om over hun eigen performantie na te denken. Die reflecties maken deel uit van hun persoonlijke ontwikkelingsgids of portfolio. Kort na de tweedaagse wordt er een nabespreking gepland van een tweetal uur. De deelnemer zit hier samen met een assessor-facilitator van de organisatie en met de lijnmanager. Dit gesprek resulteert ondermeer in de bespreking en de validering van de ontwikkelingspunten die door de deelnemer werden voorop gesteld.

- In voorbereiding op twee workshops voor het opmaken van een persoonlijk ontwikkelingsplan, werkt de deelnemer zijn ontwikkelingsgids verder uit.
- Er worden twee workshops voorzien voor het opmaken van een persoonlijk ontwikkelingsplan. Tijdens de eerste workshop van een halve dag worden de deelnemers begeleid door een externe consultant, gespecialiseerd in ontwikkeling. Tijdens de tweede workshop van een halve dag finaliseren deelnemers samen met hun respectievelijke lijnmanager het ontwikkelingsplan. De lijnmanager heeft in veel gevallen ook een belangrijke ondersteunende rol in het persoonlijk ontwikkelingsplan.

Om dit project succesvol te realiseren:

- worden de deelnemers maximaal betrokken in het voortraject, krijgen ze ruim de gelegenheid om in functie van hun eigen loopbaanambities ook gechallenged en gemeten te worden op de voor hen relevante competenties.
- worden de lijnmanagers en de assessoren-facilitatoren van de organisatie ook ruim geïnformeerd, o.a. in een twee uur durende informatiesessie over het verloop van het programma, 1 dag training voor de facilitatoren, een halve dag training in het geven van feedback voor zowel de facilitatoren als de lijnmanagers, en in een halve dag durende workshop rond het begeleiden van een persoonlijk ontwikkelingsplan voor lijnmanagers.

Op basis van de nagesprekken blijkt dat alle deelnemers aan de pilootgroepen (n=24) zeer tevreden zijn over het project en over de begeleiding. Ook de schriftelijke evaluaties, waarin de diverse processtappen punctueel werden bevraagd, liggen in dezelfde lijn.

De deelnemers formuleerden één belangrijk verbeterpunt, met name met betrekking tot de feedback. Door de staf werd voorafgaandelijk beslist om kwalitatieve feedback te geven, dus beschrijvende feedback, maar geen scores. De deelnemers verklaarden liever scores te hebben, onder meer omdat dat scherper is, en omdat ze zich op die manier kunnen vergelijken met de scores van andere deelnemers.

In dit ontwikkelingsprogramma wordt gestreefd naar een hoge betrokkenheid van de deelnemers en een design van een development workshop op maat van elke deelnemer. Aangezien de development workshop telkens wordt georganiseerd voor zes deelnemers die elk een sterk geïndividualiseerd programma doorlopen, brengt de praktische organisatie behoorlijk wat operationele beslommingen met zich mee. De standaardisatie is beperkt en de complexiteit van de organisatie groot.

CASE 2 Development Centers bij Huntsman

Huntsman is een internationaal concern in de chemie. Huntsman gebruikt development centers om de groei van medewerkers te ondersteunen en/of om potentieel bevestigd te zien. Ook wanneer dat potentieel uit een DC niet zou blijken, worden de resultaten positief benut in het licht van verdere carrièreoriëntatie.

Mensen kijken ook wel eens uit naar iets anders zonder concreet te weten wat ze ambiëren, en het lijnmanagement verwijst in dergelijke gevallen dikwijls door naar de personeelsverantwoordelijke. Mensen komen

op de personeelsafdeling met typische vragen zoals: 'Hebt u geen testje om eens te zien wat ik allemaal kan?'. Maar de onderliggende vraag is eerder: 'Kunnen jullie mij helpen om te zien in welke richting ik verder zou kunnen evolueren? Waar ik naartoe kan? Welke mogelijkheden er nog zijn?' Naar aanleiding van dit soort vragen werd een methodiek uitgewerkt die een combinatie is van reflectie, keuzes maken, geëvalueerd worden ten aanzien van een specifiek functieprofiel, zelfevaluatie, feedback en een ontwikkelingsplan.

De personeelsverantwoordelijke houdt in eerste instantie een onderzoekend, maar ook waarderend gesprek waarin gepeild wordt naar de interesses van de medewerkers: 'Waarvoor loop je warm? Wat wil je zelf? Stel dat geld geen rol speelt, welke functie zou je dan willen uitoefenen? Wat interesseert je?' Soms is er één, maar dikwijls zijn er ook twee of drie gesprekken. Een aantal mensen maken na die gesprekken de klik en kunnen weer verder, in een aantal andere gevallen is een intensievere coaching nodig en wordt de ondersteuning gevraagd van een extern consultant. Van het ogenblik dat de medewerkers in contact is met de externe consultant is er van de kant van het bedrijf geen interventie meer en ook geen tussentijdse evaluatie. De medewerker beleeft het proces zelf en heeft impact op het verloop ervan. De externe consultant rapporteert enkel over het verloop van het proces aan de personeelsverantwoordelijke, niet over de inhoud van de begeleiding.

De contacten met de externe consultant verlopen in twee fasen. In de eerste fase wordt verder aandacht besteed aan de oriëntering. Die gesprekken, net zoals de initiële gesprekken met HRM, verlopen volgens principes van waarderend onderzoek. Er wordt vooral gepeild naar sterkten, naar interesses, naar topmomenten en ervaringen, en vervolgens wordt de medewerker uitgenodigd om vrijelijk te dromen over de professionele toekomst. Er wordt uiteraard niet alleen over sterkten gesproken, maar evenzeer over dieperliggende interesses (o.a. Butler & Waldroop, 1998).

In de oriëntatiefase wordt de medewerker door de consultant/coach gestimuleerd om na te denken over het werk en over het leven. Meerdere coachees getuigen achteraf dat ze het sterk waarderen dat ze vanwege het bedrijf tijd krijgen voor zichzelf, dat ze aandacht krijgen en dat er geen deadline wordt gesteld waarbinnen beslissingen moeten worden genomen. Het gaat nu eens over hem/haar, en daar worden tijd en middelen voor uitgetrokken.

Van het ogenblik dat de medewerker - in de oriëntatiefase - een professionele richting heeft gekozen, wordt - afhankelijk van de concrete keuze van de medewerker - een assessment programma opgemaakt voor een specifieke functie of voor een typefunctie. In de meeste gevallen gaat het om een functie die de medewerker ambieert, en niet om de huidige functie. In de loop van het assessment programma wordt de medewerker ook gestimuleerd om het eigen gedrag en de eigen prestaties te evalueren. Sommige deelnemers vinden de resultaten van dit assessment programma positief, anderen zijn wel eens teleurgesteld omdat de feedback verschilt met hun zelfbeeld. Dat verschil wordt besproken en gemeenschappelijk geduid.

In het natraject wordt gekeken op welke manier met de sterkten en de aandachtspunten verder kan worden gewerkt. Wordt er verder ontwikkeld in de richting van die ene functie? Of wordt de huidige functie verrijkt of verruimd in functie van vastgestelde sterkten en interesses? Wordt de functie-inhoud zodanig gemodelleerd dat een aantal taken in het team worden herverdeeld? Binnen redelijke grenzen kan er in een of andere richting worden gewerkt. De betrokken medewerker geeft tenslotte een presentatie aan het management over

zijn bevindingen uit het onderzoek en over suggesties en initiatieven naar verdere ontwikkelingsstappen.

Deelnemers waarderen de aandacht en de kwaliteit van de relationele praktijk gedurende het hele traject. Sommige deelnemers hebben moeite met de feedback. Bijvoorbeeld, één deelnemster getuigt dat ze de feedback kreeg 'dat ze niet kan omgaan met complexe dingen'. Dit strookt niet met haar zelfbeeld en ze attribueert die evaluatie dan ook als foutief. Zij heeft de feedback opgepakt als kritiek of als een tekort, ook al is het helemaal niet duidelijk dat de feedback op die manier werd gegeven. De generalisatie van de feedback maakt deze zwaar om te verteren. Of deze generalisatie van de consultant komt dan wel op die manier door de medewerkster werd geïnterpreteerd, is enkele maanden nadien nog moeilijk te achterhalen.

We komen hier nog op terug in hoofdstuk 7 wanneer het gaat over feedback. In ieder geval onthouden we hier dat de intentie van de feedbackgever niet altijd de perceptie is van de feedbackontvanger en dat de formulering erg belangrijk is. Andere manieren om een boodschap te geven zijn hetzij situationeel, hetzij waarderend of een combinatie van beide, zoals in een uitspraak:

- 'Ik heb je in die nieuwe en redelijk complexe situatie minder doeltreffend zien functioneren, je sprong van het ene onderwerp op het andere. Herken je dat?'
- Een evaluerende, maar toch waarderende uitspraak kan zijn: 'Je functioneert aanmerkelijk beter in een vertrouwde, bekende context dan in een nieuwe omgeving, herken je dat?'
- Een waarderende uitspraak is bijvoorbeeld: 'Je bent wellicht op je best wanneer je geleidelijk kan ingroeien in een problematiek.'

Het begeleidingsproces zoals het hier werd beschreven was initieel niet als dusdanig uitgetekend. Het proces is organisch gegroeid, en wat we hier hebben beschreven is een mogelijk stramien, geen verplicht proces.

De aanleiding tot een begeleidingstraject kan zijn: ofwel een medewerker die aangeeft iets anders te willen, of een lijnmanager die een medewerker naar een andere functie wil laten evolueren. Huntsman wil deze begeleiding vooral houden binnen de context van groei en van nieuwe opportuniteiten. HRM ziet er op toe dat deze werkwijze niet verwordt tot een begeleidingsprogramma in geval van problemen.

6.3.4. Samengevat: Purple Brain in Development Centers

De principes van de paarse benadering worden in development centers geoperationaliseerd in ondermeer de volgende keuzes en interventies:

- De deelnemer krijgt de vrijheid om al of niet in het ontwikkelingstraject te stappen.
- Een portfolio of ontwikkelingsgids, samengesteld uit diverse thema's of hoofdstukken, wordt bij aanvang van het traject aan de deelnemer overhandigd. Via deze portfolio wordt de deelnemer door open vragen én checklists gestimuleerd om over zichzelf, zijn eigen perspectieven, zijn dieperliggende interesses en drijfveren na te denken.
- Deelnemers hebben bij aanvang van het programma minstens tot op zekere hoogte een hand in de competenties van het programma. Bijvoorbeeld, de helft van de competenties liggen vast, andere competenties

- waarover de deelnemer feedback wil krijgen worden op zijn verzoek aan het profiel toegevoegd.
- De deelnemer kan ook kiezen binnen welke context (productie, administratie, sales,...) hij wil werken tijdens het development center.
 - Het portfolio of de ontwikkelingsgids is een belangrijke leidraad voor het self-assessment en de reflectie van de deelnemer. Deze portfolio wordt door de deelnemer in de loop van het gehele traject stap voor stap aangevuld.
 - Zowel tijdens als na het development center is er gelegenheid tot bespreking, reflectie, en - op verzoek van de deelnemer - feedback. Door de assessoren wordt geen verslag opgemaakt, zij geven wel feedback, eventueel ook onder de vorm van hun gedocumenteerde observaties of resultaten van vragenlijsten, maar ze maken geen eindverslag op. De deelnemer maakt zijn eigen synthese op basis van zijn portfolio, zijn eigen ervaringen en de feedback van de assessoren.

6.4. 360° feedback

6.4.1 Wat is 360° feedback?

360° feedback is een beoordelingswijze gebaseerd op informatie afkomstig uit de directe werkomgeving. Het idee achter 360° feedback is dat de personen waarmee iemand dagelijks samenwerkt worden beschouwd als valide beoordelaars die relevante informatie kunnen geven over het huidige functioneren van iemand. De anonimiteit van de respondenten wordt doorgaans gevrijwaard. De beoordeelde evalueert eveneens zichzelf.

De beoordeling gebeurt doorgaans aan de hand van een gestructureerde vragenlijst die aan alle betrokken personen wordt aangeboden. De vragenlijst is doorgaans opgesteld op basis van het competentieprofiel eigen aan de huidige functie. In vele gevallen wordt de vragenlijst aangevuld met bijkomende informatie uit individuele gesprekken. Dat heeft het voordeel dat de feedback kan worden aangevuld met voorbeelden, contextinformatie of aanbevelingen.

Veelal wordt de informatie teruggekoppeld in een overzichtelijk verslag dat ook vaak elektronisch wordt gegenereerd. Bij wijlen gedetailleerde overzichten van scores op gedragsindicatoren en competenties maken integraal deel uit van een dergelijke rapportering.

6.4.2. 360° feedback als paars instrument

Om 360° feedback als methodiek in te zetten volgens de paarse benadering, bevelen we aan om rekening te houden met de volgende aanbevelingen:

- 360° feedback wordt bij voorkeur gebruikt voor ontwikkelingsdoeleinden, hetzij om ontwikkelingsdoelen te detecteren, hetzij om in een ontwikkelingsproces te evalueren welke de gemaakte vorderingen zijn.
- De vragenlijst is idealiter samengesteld uit een mix van de competenties die relevant zijn in de huidige functie, aangevuld met andere competenties waarover de medewerker of de organisatie in het bijzonder

feedback wil verzamelen. Dat kan zijn binnen de context van persoonlijke groei en ontwikkeling, omdat die competenties passen in een toekomstige functie, of louter uit gezonde nieuwsgierigheid. Er moet evenwel rekening worden gehouden met het feit dat competenties contextueel mogelijk moeten zijn. De contouren van de functie moeten ruimte laten opdat die competenties zich ook daadwerkelijk kunnen manifesteren. De impact van de contextuele beïnvloeding moet dus zo correct mogelijk kunnen worden ingeschat.

- De respondenten krijgen de vrijheid om al of niet feedback te geven. Hun feedback moet steunen op voldoende observaties en/of ervaringen, en wanneer ze van oordeel zijn slechts een geringe bijdrage te kunnen doen tot het vervolledigen van het globale beeld, moeten ze ruimte hebben om afstand te doen van de beoordeling. Zij kunnen zelf best beslissen of ze in staat zijn zinvolle feedback te geven.
- De geëvalueerde persoon kiest zelf zijn respondenten. Hij/zij doet dat in functie van zijn/haar beoordeling over de mate waarin die respondenten valabele informatie kunnen aanbrengen.
- Het anonieme karakter bij 360° feedback is enerzijds een opportuniteit, anderzijds een probleem. De opportuniteit bestaat erin dat sommige mensen gemakkelijker 'voluit' zullen gaan in het geven van feedback, omdat ze minder gehinderd zijn door schroom of angst. Het nadeel is echter dat de resultaten op die manier beperkt bespreekbaar zijn. Binnen de paarse benadering bevelen we aan om het anonieme karakter van 360° feedback op te heffen, of de respondenten in ieder geval maximaal te stimuleren om hun evaluatie te personaliseren. De beperkingen eigen aan de objectiviteit van peer assessment (zie verder) vergen een cultuur van openheid en vertrouwen.
- De zelfevaluatie wijkt in 60% van de gevallen (Van Beirendonck, 2009) af van de feedback van anderen, en deze verschillen zijn voorwerp van bespreking. De verschillen worden gezien als rijkdom, en zeker niet als een lacune inzake objectiviteit.
- De beoordelingsschalen met verplichte antwoordkeuze worden idealiter aangevuld met vrije antwoordmogelijkheid. Het systeem moet de respondenten de gelegenheid bieden om kwalitatieve informatie aan te vullen.
- Het resultaat van 360° feedback reflecteert het getoonde gedrag. Het gaat over gedrag dat door de respondenten werd vastgesteld binnen de context van de functie en in de loop van de voorbije periode. 360° feedback doet geen uitspraak over het bestaan van dieperliggende constructen.
- De resultaten van een vragenlijst zijn altijd voorwerp van dialoog. In een exploratief gesprek kan de beoordeelde naar verduidelijking vragen, nog beter trachten te begrijpen wat de respondenten bedoelen, verwachtingen bespreken, enzovoort.
- De beoordeelde maakt zelf zijn/haar synthese en legt de persoonlijke ontwikkelingsdoelen vast. Eventueel kunnen die worden getoetst met de leidinggevende of met de sponsor en coach die verantwoordelijk is voor de ontwikkelingsbegeleiding.
- Sommige instrumenten voorzien automatisch in ontwikkelingstips gekoppeld aan de zwakkere competenties. De instrumenten die op dergelijke manier zijn geautomatiseerd reflecteren een modernistische visie op competentieontwikkeling gericht op het reduceren van gaps. Beoordeelde kiezen bij voorkeur zelf welke competenties ze willen ontwikkelen, en het versterken van talenten is een evenwaardige optie (zie ook hoofdstuk 8).
- Het ontwikkelingsplan is vooral georiënteerd op contextrijk ontwikkelen, bij voorkeur zoveel mogelijk binnen de werkomgeving. Dat kan de actuele werkomgeving zijn, of een toekomstige functie waarin op basis van projecten kan worden geleerd en ontwikkeld.

6.5. Het gedragsgericht interview

6.5.1 Wat is het gedragsgericht interview?

Het gedragsgericht interview, ook wel het competentiegericht, criteriumgericht of behavioral event interview genoemd, verwijst naar een interview waarin een gedragsgeoriënteerde vraagtechniek wordt toegepast. De interviewer stelt vragen naar voorbeelden van gedrag uit het recente verleden van de beoordeelde. De meest courante vraagtechniek is die van het STAR-model, waarbij achtereenvolgens wordt gevraagd naar de situatie of de context, de taak of de verantwoordelijkheid van de persoon in die situatie, datgene wat hij daadwerkelijk deed, en het resultaat van die interventie of actie. Zowel de voorbereiding op het interview, de vaardigheid met de techniek van het gedragsgericht interview als het betrekken van meerdere interviewers in het beoordelingsproces maken van deze methodiek conform empirisch onderzoek een goede voorspeller van toekomstig gedrag.

6.5.2. Het gedragsgericht interview als paars instrument

- Het gedragsgericht interview is potentieel een betrouwbaar en valide instrument op voorwaarde dat er een degelijke voorbereiding is en dat de interviewer vaardig en vlot is in de vraagtechniek, in het luisteren, het doorvragen en het parafraseren.
- Binnen de paarse benadering is de techniek aanwezig, weliswaar op de achtergrond, maar vindt die plaats binnen de context van een warm en persoonlijk contact.
- De gedragsgerichte vragen richten zich initieel op de te evalueren competenties. De vraagtechniek kan echter ook worden gebruikt om waarden, opvattingen of dieperliggende interesses te identificeren.
- Het gedragsgericht interview maakt het ook mogelijk om algemene en waarderende vragen te stellen volgens dezelfde techniek (bijvoorbeeld STAR). Bijv.: 'Kunt u een voorbeeld geven van een situatie in het recente verleden waarin u zeer fier was op een of andere prestatie of resultaat?'. Of nog: 'Kunt u zich een recent voorbeeld herinneren van een situatie waarin u als leidinggevende felicitaties hebt gekregen van anderen?'. Dergelijke open en waarderende vragen richten zich niet op een of andere competentie, maar laten meer keuzevrijheid waardoor de beoordeelde wellicht gemakkelijker over talenten, voor hem waardevolle situaties of onderliggende waarden spreekt.
- Elke vraag in het interview is een kans voor de beoordeelde om te tonen wat hij kan, wat hij graag doet, waar hij warm voor loopt.
- De interviewer toont zich waarderend voor elk antwoord, vraagt door en parafraseert.
- De gedragsgerichte vragen kunnen eventueel op voorhand worden bezorgd. Op die manier kan de deelnemer zich veel beter voorbereiden.
- Een gedragsgericht interview kenmerkt zich door dialoog en door een relationele praktijk van hoge kwaliteit die zich kenmerkt in de volgende dimensies: fair, open en persoonlijke communicatie, een stimulerende en belonende activiteit, leerzaam, geeft ruimte tot gemeenschappelijk engagement (Bouwen, 2004).
- Het gedragsgericht interview is dus niet louter een evaluatiemoment maar eveneens een leeractiviteit.

6.6. Self-assessment

6.6.1 Wat is self-assessment?

Bij zelfevaluatie is het de persoon zelf die de evaluatie aanstuurt. Dit kan betekenen dat hij de te evalueren criteria bepaalt, de evaluatie uitvoert, conclusies trekt, en zich eventueel ook zelf scores toekent. Self-assessment of zelfbeoordeling is een techniek die zelden op zich wordt gebruikt. Beslissen over selectie, promotie, mutatie of de evaluatie van ontwikkelingspotentieel zal nooit uitsluitend worden gebaseerd op de resultaten van self-assessment, en dit omwille van een geringe predictieve validiteit (Hunter & Hunter, 1984). Binnen de context van de toenemende responsabilisering en het belang van de lerende organisatie worden medewerkers meer en meer gestimuleerd om na te denken over hun persoonlijk functioneren.

6.6.2 De paarse benadering voor self-assessment

- Self-assessment is een deel van een leer- en ontwikkelingsproces. Het is geen loutere activiteit op het einde van een traject of een periode.
- Self-assessment wordt idealiter gestuurd op basis van criteria die op voorhand werden geëxpliciteerd en bediscussieerd. De medewerker kan in zijn reflectie worden gefaciliteerd door kernachtige vragen met betrekking tot reflectie.
- Self-assessment binnen de paarse benadering focust zowel op sterkten als op aandachtspunten, op voorkeur of tegenzin voor deeltaken, en op waarneembaar gedrag evenals betekenisgeving.
- Self-assessment is initieel een individuele activiteit, maar wordt bij voorkeur gefaciliteerd door dialoog met een begeleider, een collega of een coach. Het proces van self-assessment en zelfinzicht kan worden verrijkt met gedragsgerichte vragen, het op tafel leggen van verschilpunten met externe feedback door het parafraseren van datgene wat de medewerker over zichzelf zegt. De dialoog helpt het proces van zelfbeoordeling verder. De kans krijgen om onder woorden te brengen wat je vindt of vaststelt, is een deel van het beoordelingsproces. Self-assessment is op zich niet juist of verkeerd, maar kan verschillen van externe feedback. Het verschil is dan opnieuw voorwerp van gesprek. Een gesprek heeft binnen de context van self-assessment het doel de medewerker te faciliteren in zijn evaluatieproces. In een dergelijk gesprek zijn de dimensies van relationele praktijk met hoge kwaliteit van belang.
- De coach of begeleider moet erop toezien dat de medewerker zich in zijn self-assessment focust op gedrag dat werd getoond in een concrete situatie, en op de betekenis daarvan, en dat de persoon zijn functioneren niet te snel labelt met competenties of persoonlijkheidskenmerken (bijvoorbeeld: ik ben een goede beslisser, ik ben niet assertief genoeg, ...).

6.7 Peer-assessment

6.7.1 Wat is peer-assessment?

- Binnen de context van competentiebeoordeling kunnen ook de indrukken en ervaringen van peers (gelijken, collega's) worden bevraagd. Alhoewel in het bedrijfsleven minder frequent gebruikt, bestaat er een toenemend aantal toepassingsmogelijkheden, zij het wel in combinatie met andere methoden van competentiebeoordeling zoals development centers, 360° feedback, evaluatie door het leidinggevende, self-assessment. Bij het peer-assessment evalueren de collega's mekaars werk en werking. Deze manier van beoordelen past duidelijk binnen een sociaal constructionistische visie op leren en ontwikkelen.

6.7.2 Peer-assessment volgens de paarse benadering

- Peer-assessment kan eventueel schriftelijk of met een elektronisch instrument worden ondersteund, maar vindt idealiter plaats in dialoog, met duo's of in groep. Op die manier kan worden doorgevraagd, terstond verduidelijkt, en worden eventuele misinterpretaties vermeden.
- De peers worden gestimuleerd om zich te houden bij het beschrijven van gedrag in een concrete situatie. De neiging om eigenschappen te attribueren aan de betreffende persoon wordt vermeden of uitgesteld.
- De feedback gaat over contextspecifiek gedrag, wat als voordeel heeft dat het over concrete gedragingen in specifieke situaties gaat, waardoor het een concrete leerervaring kan zijn. Het nadeel is echter een iets beperktere transfer naar de toekomst of naar andere situaties.
- Dialoog kenmerkt zich door de eigenschappen van een relationele praktijk van hoge kwaliteit.
- In het proces van peer-assessment is er uiteraard ook aandacht zijn voor sterke interventies of voor prestaties van hoge kwaliteit.
- Peer-assessment vergt een klimaat van openheid en vertrouwen, zoals omschreven in de vier niveaus van betekenisconstructie door Sprenger (2005) (zie hoofdstuk 8).
- Wil peer-assessment kwalitatieve en betekenisvolle resultaten opleveren, zijn vooraf bepaalde duidelijke en ondubbelzinnige criteria van belang, en moeten de peers ook begeleid en opgeleid worden om constructieve feedback te geven aan elkaar. White, Lloyd, Kennedy & Stewart (2004) stelden namelijk vast dat peers in een leertraject elkaar wel wilden beoordelen, maar dat hun beoordelingen zeer beperkt discrimineren tussen zwak en goed gedrag. De beoordelingen liggen zeer prominent rond het gemiddelde.

6.8. Het portfolio

6.8.1 Wat is een portfolio?

Een portfolio is een verzameling van informatie en bewijsstukken over geleverde prestaties, waaruit verworven competenties moeten blijken. Het concept wordt al lang toegepast door fotomodellen, designers, grafici, architecten en kunstenaars. Een portfolio is in dergelijke gevallen een grote verzamelmap met foto's, gerealiseerde projecten, krantenknipsels en referenties over gerealiseerde projecten. Het portfolio wordt door deze mensen gebruikt om volgende opdrachtgevers van hun competenties te overtuigen. In een formeler kader van competentiebeoordeling wordt het portfolio vooral in het onderwijs toegepast. Een portfolio kan bijvoorbeeld bestaan uit een curriculum Vitae, certificaten en attesten, dienstenstaten van werkgevers (officieel werk, vrijwilligerswerk, thuiswerk), een neerslag van de motivatie, een zelfbeoordeling over talenten en over job relevante competenties, eventueel videomateriaal, aantoonbare resultaten, enz.

Er zijn verschillende soorten portfolio's te onderscheiden (Valcke, 2008): een documentportfolio of een productportfolio, een procesportfolio vergelijkbaar met een uitgebreid logboek waarin de voortgang van het leerproces wordt gedocumenteerd, een 'showcase' portfolio waarin het beste werk in functie van een besluitvormingsproces over prestaties wordt gebundeld. Alle varianten kunnen uiteraard zelfreflectie omvatten.

De portfolio-evaluatie wordt ook gebruikt binnen het kader van EVC-erkenningprocedures (Elders of Eerder Verworven Competenties).

Een portfolio-evaluatie wordt, ondermeer in het kader van EVC-procedures, dikwijls geformaliseerd onder de vorm van een accrediteringsprocedure (Freeman & Lewis, 1998) waarbij vertrokken wordt van gepubliceerde standaards of criteria, vervolgens verzamelt de medewerker of de student zijn bewijsstukken voor elke standaard, een assessor beoordeelt de relatie tussen het bewijsmateriaal en de standaard en vervolgens wordt de competentie al of niet herkend en erkend.

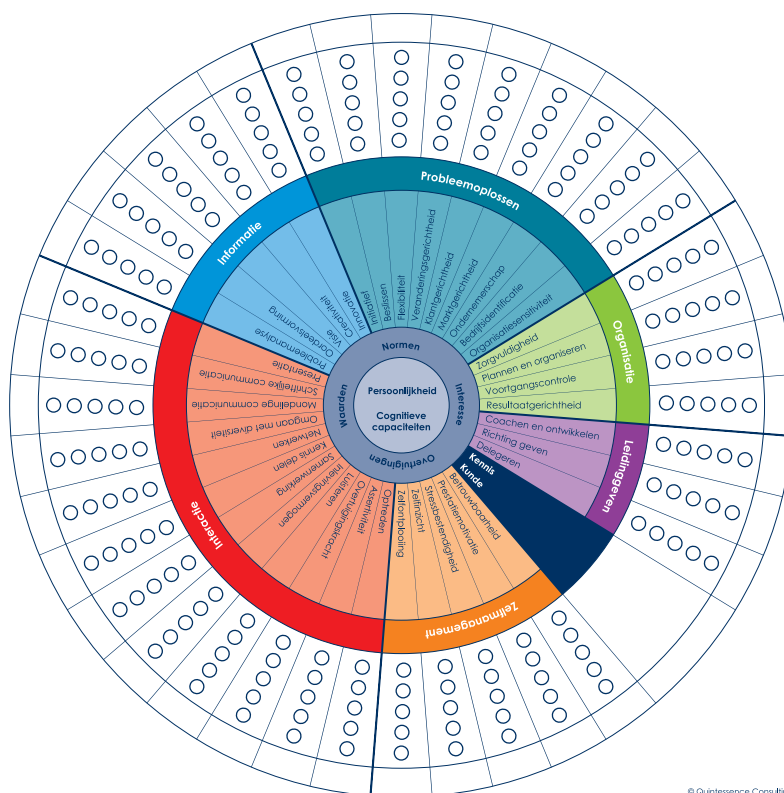
6.8.2 Portfolio als paarse methodiek

- Een portfolio is fundamenteel een combinatie van de blauwe en de rode benadering. Een geobjectiveerd meetproces wordt gekaderd binnen een constructionistische manier van werken waarbij constructie en zelfreflectie ruim aan bod komen.
- Als assessment instrument voor validatie of erkenning van competenties wordt het portfolio idealiter gebruikt in combinatie met andere methoden.
- Een belangrijk deel van het resultaat van een portfolio-evaluatie is het leerproces en de zelfreflectie. Het uiteindelijke resultaat is evenmin een eindpunt, maar een basis voor een zinvolle dialoog.
- Een portfolio, zelf wanneer het een procesgerichte portfolio is, reflecteert slechts gedeeltelijk de manier waarop de persoon tot resultaten is gekomen. In een aanvullend gedragsgericht interview kunnen op basis van deze portfolio nog bijkomende competenties worden vastgesteld.

6.9. Dialogeren over competenties

6.9.1. Wat is de Qviewmaster®?

De Qviewmaster® is een eenvoudige tool die werd ontwikkeld om te dialogeren over competenties en talenten. De Qviewmaster® is gebaseerd op een competentiewiel dat voorzien is van een beoordelingsschaal, gedrukt op een kartonnen plaat. Dit bord wordt - net zoals bij een gezelschapsspel - op tafel gelegd. De Qviewmaster® is geen spel, maar het is een forum van dialoog.



Deze tool maakt het mogelijk om op een visueel begeleide en attractieve manier naar functies, competenties, talenten en mensen te kijken. Net zoals bij een viewmaster gebruik je daar je twee ogen voor. Je kijkt langs twee 'kanalen' naar hetzelfde beeld en je krijgt 'diepte'. De inbreng van de medewerker is evenwaardig aan de visie van de organisatie en door te dialogeren krijg je een derde dimensie die een duidelijker beeld geeft op de situatie en op de mogelijke paden die er liggen. Naast het bord met het competentiemodel en de scoremogelijkheid, worden ook nog transparanten (blanco en/of voorgedrukt met het competentiewiel en de scorebalk), stiften, zelfklevers met sterretjes, ... voorzien.

Dit materiaal biedt diverse mogelijkheden. Het geeft bovendien de mogelijkheid om samen iets te construeren.

Deze tool kan worden ingezet voor het opstellen van een competentieprofiel, voor een zinvol gesprek over aanwezige talenten, voor het optimaliseren van de casting van een persoon ten aanzien van meerdere mogelijke typefuncties, voor loopbaangesprekken, enzovoort.

Deze tool is bijvoorbeeld ook inzetbaar tijdens het dieptegesprek van een executive assessment center. Dat kan als volgt:

- Aan de kandidaat wordt gevraagd om een tiental sterke en een drietal minder sterke competenties aan te duiden.
Hij mag ook enkele sterretjes kleven bij die competenties die hij absoluut als zijn 'sterren' beschouwt, competenties waarmee hij schittert.
De resultaten van dit voorbereidend werk worden besproken met de consultant, die vooral explorerende vragen stelt en ook peilt naar voorbeelden uit het verleden (gedragsgerichte interviewvragen) waarin die competentie zich heeft gemanifesteerd.
- In geval van toepassing voor selectie worden de resultaten vergeleken met het vooropgestelde competentieprofiel eigen aan de functie waarvoor de kandidaat solliciteert. Dat competentieprofiel wordt voorbereid op een transparant die over het bord wordt gelegd. De gewenste sterkten worden vergeleken met de door de kandidaat aangeduide sterkten. Er wordt ook gekeken in welke mate de door de kandidaat gepercipieerde zwakkere punten deel uitmaken van het vooropgestelde profiel. De volgende thema's komen in het gesprek aan bod:
 - Waar is een goede match tussen talenten en gewenste competenties?
 - Is er ergens overschot aan talent dat in de functie niet echt kan worden benut?
 - Zijn er competenties die verwacht worden die niet in het persoonlijk profiel aan bod komen? Wat betekent dat dan? Hoe gaan we daarmee om?
 - Hoe ervaart of beleeft de kandidaat het gegeven dat sommige talenten minder manifest worden verwacht?
- In het kader van oriëntering kunnen ook andere transparanten met competentieprofielen worden vergeleken met het persoonlijke profiel zoals die door de kandidaat werd vooropgesteld.

6.9.2. Een paars instrument

- Er wordt gewerkt met één gemeenschappelijke terminologie. Het competentiewiel laat toe om ook te spreken over sterkten.
- Het materiaal faciliteert een dialoog.
- Het materiaal faciliteert co-constructie.
- We starten vanuit zelfevaluatie van de deelnemer over zijn/haar talenten.
- Gelijkenissen en verschillen tussen talenten en gewenste competenties worden op tafel gelegd en zijn voorwerp van bespreking, niet van eenzijdige evaluatie.
- Niet alleen tekorten aan competenties, maar ook overschot aan talent is voorwerp van discussie.
- Er wordt gekeken naar het benutten van sterkten en naar het eventueel neutraliseren van zwakten.

HOOFDSTUK 7

Het geven en krijgen van feedback binnen de context van competentie management

7.1. Feedback in aansluiting op competentie-assessment

Feedback kan worden beschouwd als een gegeven respons op een actie of een situatie. Feedback heeft twee functies, namelijk het voorzien van informatie (informatieve component) en een regulerend effect op het gedrag van de persoon door hem er in aan te moedigen of te ontmoedigen (motivationale component) (Van Oudenhoven, 1999).

Mensen die prestaties leveren, tests of assessment opdrachten doorlopen en op die manier geëvalueerd worden door anderen hebben het fundamenteel recht op inzage in alle dossiers en kennisname van alle beschikbare informatie die anderen over hen hebben verzameld. Daarover zijn de meeste professionals het principieel met elkaar eens. Meer nog, door vakverenigingen, maar ook door overheden, wordt het recht op feedback gereguleerd of voorgeschreven. Ondermeer in de Guidelines and Ethical Considerations for Assessment Centers Operations (mei, 2000) wordt inzage in/of het ter beschikking stellen van een assessment center verslag als standaard opgenomen. Human resources managers zijn het hier ook over eens, maar uit een Belgisch onderzoek naar de praktijk van feedback na een assessment center (Van Wijsberghe, 2007) blijkt dat van een gemixte groep van kandidaten met een positief of een negatief eindadvies, aan 36% enkel de eindbeslissing werd medegedeeld, dat 6% van hen achteraf niets meer heeft gehoord, en aan 58% meer dan alleen de beslissing werd teruggekoppeld. 50% van die 58% kandidaten die feedback kregen (29% dus) hebben ook inzage gekregen in het verslag.

Feedback geven aan een externe of een interne kandidaat is voor een organisatie een extra inspanning. Die inspanning levert men frequenter voor interne kandidaten of voor externe kandidaten met een gunstig advies. Na een ongunstig advies nog extra feedback geven aan een extern kandidaat loont vanuit het organisatieperspectief niet, of niet onmiddellijk. Een goede reputatie op de arbeidsmarkt weegt niet altijd even zwaar door in vergelijking met de inspanningen en de kost van systematische kwalitatieve feedback.

Niet alleen de inspanning is een mogelijke hinder, ook het feit dat feedbackgesprekken dikwijls leiden tot een vorm van confrontatie, van discussie of van teleurstelling, is wel eens een rem voor de HR-manager om er werk van te maken.

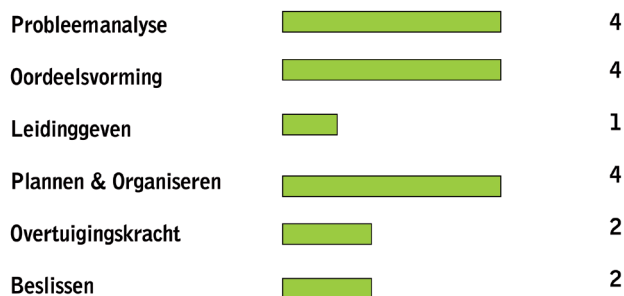
Heel het feedbackgebeuren is in het kader van het modernistisch denken veeleer een activiteit dan wel een proces. Feedback concentreert zich rond het moment waarop iemand feedback geeft en rond de manier waarop de feedbackontvanger reageert. In - overigens zeer populaire en veel gevraagde - trainingen rond het geven van feedback, gaat 40% van de aandacht naar 'Hoe zeg ik het?' en 40% van de aandacht gaat naar 'Hoe ga ik om met weerstanden, agressie en ontgoocheling?'. De curve van Elisabeth Kübler-Ross (info@kubler-ross.nl) waarin de emoties worden beschreven die mensen doormaken wanneer ze met het overlijden van een dierbare worden geconfronteerd, is voor velen een houvast om de emoties van feedbackontvangers te kunnen begrijpen. Het gebruik van dergelijke modellen - hoe nuttig ook - is exemplarisch voor de manier waarop we een feedbackgesprek kaderen: wie feedback krijgt over prestaties of competenties gaat een gelijkaardig psychologisch proces door dan iemand die verneemt dat een familielid of geliefde is overleden.

De actuele feedbackpraktijk bij assessment is het logische gevolg van het modernistische streven naar objectiviteit bij het beoordelen van prestaties en competenties.

Nemen we bijvoorbeeld - binnen de context van competentiebeoordeling - de assessment center methode als voorbeeld. Een kandidaat wordt in relevante situaties geplaatst en wordt door getrainde assessoren beoordeeld op zijn performantie. De assessor is expert en blijft neutraal en afzijdig, intervenueert niet, om op die manier de kandidaat in zijn functioneren zo weinig mogelijk te beïnvloeden. Hij geeft op het einde van een simulatie of van een test geen feedback, stelt zijn eigen oordeelsvorming uit, verwerkt de observaties volledig zelfstandig, maakt zijn eigen beoordeling en volgt daarbij een rigoreus schema en methodologie. Hij deelt zijn observaties uiteindelijk met een collega-assessor met de bedoeling tot een eenduidig beeld en een advies of beslissing te komen over de competenties van de kandidaat. Binnen dit modernistische streven naar objectiviteit is het bon-ton om stoïcijns neutraal te blijven en geen tussentijdse feedback te geven, het geeft blijk van absolute professionaliteit en sérieux. Indien de kandidaat op het einde van een assessment programma naar zijn zelfevaluatie wordt gevraagd, is het niet de bedoeling dat de assessor daarop reageert, maar dat hij dit zelfbeeld integreert in zijn analyse en in zijn verslag, of zich op die manier stoffeert om in te schatten of er veel of weinig weerstand mag verwacht worden tijdens het feedbackgesprek.

De kans dat de observaties en het oordeel van de assessoren verschilt van de beleving van de kandidaat over de prestaties tijdens het assessment, is zeer reëel. Beide partijen maken hun analyse, onafhankelijk van elkaar en vanuit een ander perspectief. Het feedbackgesprek resulteert dan ook dikwijls in een 'shock des idées', in een voor de kandidaat onverwachte confrontatie met een nieuw stuk identiteit van zichzelf (cfr. het Johari Window, genoemd naar de auteurs Jozef Luft en Harry Ingham, 1955). Dat kan op zich een verrijking zijn. Het probleem in vele beoordelingsprocedures is echter dat deze bij wijlen verrassende confrontatie ook een eenzijdig genomen beslissing met impact op het verdere carrièreverloop impliceert. Op die manier is feedback krijgen een harde noot om te kraken.

We vestigen de aandacht op een ander aspect dat impact heeft op het proces van feedback geven en krijgen. We doen dit aan de hand van een klein experiment. Wat valt u op aan de volgende resultaten van een deelnemer aan een development center?



FIGUUR 7.1 Fragment uit resultaten van een development center, uitgedrukt op een 5-puntenschaal.

De kans is zeer reëel dat uw aandacht werd getrokken op de lage scores. Of het nu gaat om een rapport van de kinderen op school, om de financiële resultaten van een afdeling of van een organisatie, om resultaten van 360° feedback, of om een overzicht van vastgestelde competenties tijdens een assessment, ... we zijn sterk gefocust op datgene wat afwijkt. Die vaststelling is ook manifest wanneer we een dergelijk overzicht voorleggen aan de geëvalueerde zelf. Blijkbaar zijn we beter in staat te zien wat er niet is dan te zien wat er wel is. We zijn getraind in het zien van gaps en in het identificeren van problemen.

In de wetenschappelijke literatuur (Anseel 2002, Anseel & Lievens, 2006, 2007) wordt er al jaren zeer veel aandacht geschonken aan de manier waarop we dit feedbackproces kunnen optimaliseren, de confrontatie van feedback kunnen herwerken tot een constructief moment en feedbackontvangers overtuigen van het nut van deze informatie in het kader van hun zelfontwikkeling en persoonlijke groei.

In het verdere verloop van dit hoofdstuk maken we een overzicht van de belangrijkste bevindingen uit onderzoek, en we onthouden hieruit wat bruikbaar is voor een zinvolle praktijk. Vervolgens stellen we dit feedbackproces ten gronde in vraag door erop te reflecteren vanuit een postmodernistische wetenschapsfilosofie, en in het bijzonder vanuit het sociaal-constructionisme.

7.2. Het effect van feedback

Kluger & DeNisi (1996) komen op basis van een meta-analyse van feedbackstudies tot de conclusie dat het effect van feedback in hoge mate variabel is, in plaats van overwegend positief. Het effect van feedback biedt evenveel verklaringen voor latere prestaties als puur toeval. In ongeveer een derde van de gevallen zorgt feedback voor prestatieverbetering, in ongeveer een derde veranderen de prestaties niet, en in ongeveer een derde (meer precies 38%) resulteert feedback over prestaties in prestatievermindering.

Negatieve feedback over prestaties en/of competenties kan voor kandidaten schadelijk zijn voor hun zelfperceptie en voor hun gevoel van welbehagen.

In ons onderzoek naar de kwaliteit van de relationele praktijk van assessment centers (zie paragraaf 6.2.4.) stellen we vast dat een gunstig of ongunstig advies na het assessment geen impact heeft op de waardering van de relationele kwaliteit.

Schinkel e.a. (2004) stelden op basis van onderzoek vast dat het voorzien van feedback niet altijd zo voordelig uitdraait als wordt verondersteld. In hun onderzoek kregen deelnemers een algemene intelligentietest voorgelegd. De 20% hoogst scorenden werden uitgenodigd voor een volgende fase in een selectieprocedure. In dit onderzoeksoptzet kregen alle studenten te horen dat ze onvoldoende hadden gescoord om verder te kunnen gaan in de procedure. De helft van de groep kreeg daarbij feedback over de prestaties en de resultaten, de andere helft niet. De individuen die een negatieve boodschap kregen met inbegrip van feedback over hun prestaties scoorden significant lager inzake hun zelfbeeld en de gemoedstoestand dan voor de test. De meest markante vaststelling op deze studie was dat het zelfbeeld en de gemoedstoestand van de geteste kandidaten

die ook werden afgewezen, maar geen feedback ontvingen, niet significant daalden.

Een mogelijke verklaring voor deze resultaten ligt in de attributietheorie en in het concept van de self-serving bias. Deelnemers die negatieve feedback kregen zonder gedetailleerde uitleg, hadden een uitweg in de externe attributie.

Ellis e.a. (2006) onderzochten de impact van een 'after-event review', een gesprek waarin op een constructieve en onderzoekende wijze wordt teruggeblikt op prestaties, op successen en mislukkingen. Ze kwamen ondermeer tot de conclusie dat 'after-event reviews' meer interne en specifieke attributies losweken tegenover externe en generieke.

Niet alleen expliciete feedback, maar ook maatschappelijke normen, overtuigingen en impliciete verwachtingen sturen menselijk gedrag en bepalen performantie en competenties. Leden van een gemeenschap worden door heersende normen mentaal geprogrammeerd, en dat heeft invloed op hun gedrag en hun prestaties. Dat blijkt o.a. uit onderzoek van Huguet & Régner (2004). Ze toonden grote groepen studenten een complexe geometrische figuur. De studenten, 12- à 13-jarigen, mochten de figuur gedurende een tweetal minuten bekijken en daarna moesten ze een zo exact mogelijke kopie maken. Deze proef werd voorgelegd aan twee identieke testgroepen, telkens gemengde groepen van jongens en meisjes door elkaar. De groep werd opgedeeld in twee subgroepen. Beide kregen een identieke opdracht, enkel één zin in de instructie verschilde. Aan de eerste groep werd de volgende instructie gegeven: 'Jongens en meisjes, we gaan een opdracht doen in verband met meetkunde.'. Aan de tweede groep werd de opdracht geïntroduceerd als volgt: 'Jongens en meisjes, we gaan een opdracht doen in verband met tekenen.'. De opdracht verschilde dus slechts met één woord, meetkunde versus tekenen. Het is een maatschappelijke en culturele overtuiging dat jongens beter zijn in meetkunde en meisjes beter in tekenen. Uit de resultaten van de proef bleek dat de instructie het resultaat ook in belangrijke mate beïnvloedde. Jongens scoorden veel beter onder de conditie 'meetkunde' dan meisjes, maar meisjes scoorden veel beter dan jongens in de conditie 'tekenen'. Nochtans ging het om dezelfde proef.

Onderzoeksresultaten zoals deze wijzen ons op flagrante wijze op de cruciale verantwoordelijkheid die opvoeders, leerkrachten, leidinggevend en HRM-specialisten hebben ten aanzien van de persoonlijke ontwikkeling van leerlingen, coachees, medewerkers en collega's.

Het geven van negatieve feedback heeft niet alleen invloed op het zelfbeeld en een gevoel van welbehagen, het bevestigt of versterkt het gedrag waarover we feedback hebben gegeven. Het Pygmalion-effect (Rosenthal, 1987) is al langer bekend, maar toepassingen in onderzoek zoals dat van Huguet e.a. (2001, 2006, 2007) maken nog maar eens duidelijk dat 'woorden realiteit creëren' (Srivastva).

7.3. Het stimuleren van feedbackzoekend gedrag

Rond de thematiek van het geven van feedback concentreren we ons op de feedbackgever, maar hoe zit het met de feedbackontvanger? In welke mate is hij ook daadwerkelijk geïnteresseerd in feedback en in welke mate gaan feedbackontvangers actief op zoek naar informatie over hun prestaties en competenties?

Ashford & Cummings (1983) maken het onderscheid tussen twee algemene manieren waarop feedback wordt gezocht, met name Inquiry en Monitoring. Inquiry duidt op het actief op zoek gaan naar feedback en Monitoring verwijst eerder naar de observatie van de omgeving met de bedoeling om informatie te verkrijgen over het gewenste gedrag en over zijn eigen functioneren.

Anseel & Lievens (2002) beschrijven vier algemene theorieën die elk een verklaring trachten te geven voor het fenomeen van zelfevaluatie en het zoeken naar feedback.

- De self-enhancement-theorie stelt dat mensen die negatieve feedback verwachten die ook zullen vermijden, omdat dat hun zelfbeeld zal schaden. Mensen die positieve feedback verwachten, zoeken die op.
- Binnen het concept van de self-verification-theorie gaat een kandidaat enkel op zoek naar die feedback waarvan hij verwacht dat deze het zelfbeeld zal bevestigen.
- Volgens de self-assessment-theorie gaan mensen informatie en feedback zoeken om op die manier tot een accurate zelfevaluatie te komen. Mensen handelen vanuit onzekerheid en trachten deze onzekerheid te beperken door middel van bijkomende of nieuwe informatie.
- De self-improvement-theorie tenslotte gaat ervan uit dat mensen zichzelf willen verbeteren en verder ontwikkelen.

Er zijn diverse determinanten die het feedbackzoekend gedrag beïnvloeden. Mensen maken in hun zoektocht naar feedback een afweging tussen enerzijds de gepercipieerde kosten en risico's en anderzijds de te verwachten baten. In dit kosten-baten perspectief weegt een individu dus af welke inspanning of nadelen feedback met zich kan meebrengen en wat zijn verwachte voordeel of winst daartegenover zal zijn (Ashford & Cummings, 1983).

De manier waarop een feedbackzoeker reageert op de ontvangen feedback, is ondermeer afhankelijk van de ingeschatte kwaliteit van de feedbackbron. Wanneer de feedbackzoeker een bron als bekwaam of kwaliteitsvol beschouwt, zal de waarde van de feedback ook hoger worden ingeschat (Anseel & Lievens, 2002).

Een volgende determinant is de betrouwbaarheid die men toeschrijft aan de manier waarop de feedback ontstaat. De waarde van de feedback wordt dus ook bepaald door de methode die de feedback genereerde. Bijvoorbeeld, voor een individu dat niet gelooft in de resultaten van een psychologische screening zullen de gepercipieerde kosten en risico's van feedback hoog zijn, wat het feedbackzoekend gedrag zal afremmen (Anseel & Lievens, 2002).

Meerdere auteurs wijzen op het belang van het systematisch en constructief ter beschikking stellen van feedback, en van het aansporen van medewerkers om feedback te zoeken (Thornton & Rupp, 2006). Wanneer mensen bewegen in een omgeving die rijk is aan informatie, zullen ze sneller op zoek gaan naar feedback. Feedback naar medewerkers kan leiden tot algemene prestatieverhoging (Anseel & Lievens, 2004).

De eerlijkheid en de betrouwbaarheid van feedback wordt door de feedbackontvanger geëvalueerd op basis van vier mogelijke soorten van ervaren eerlijkheid, met name (Thornton & Rupp, 2006):

- Distributive justice heeft betrekking op de beslissing en hoe correct deze door de feedbackontvanger wordt ervaren;

- Procedural justice gaat over de rechtvaardigheid die men aan de procedure toeschrijft.
- Informational justice slaat op de ervaring van de mate van adequaatheid en betrouwbaarheid van de feedbackinformatie en van de motivering van de beslissing;
- Interpersonal justice slaat op de persoonlijke behandeling die men o.a. van de feedbackgever ervaart.

De mate waarin een evaluatie of test gerelateerd is aan een specifieke job wordt algemeen gezien als de meest invloedrijke factor voor de perceptie van procedurele eerlijkheid (Gilliland, 1993).

De eerlijkhedperceptie van een selectie-, assessment of testprocedure werd ook onderzocht door Schleicher e.a. (2006). Ze kwamen tot de conclusie dat de eerlijkhedperceptie afhankelijk is van de waarde die men hecht aan de job waarvoor men solliciteert. Bovendien is de mate waarin men de kans kreeg om zijn competenties te tonen een tweede belangrijke variabele in de perceptie rond eerlijkheid en betrouwbaarheid.

Daarnaast hebben we tal van overlevingsmechanismen ontwikkeld, zoals het self-serving bias, het fenomeen dat we positieve resultaten gemakkelijker aan interne factoren en negatieve resultaten eerder aan externe factoren toeschrijven. In een test of beoordelingsprocedure zullen positieve of negatieve eindresultaten voor een groot deel de ex-postperceptie van de kandidaat over de testprocedure bijkleuren (Schleicher e.a., 2006).

Anseel en Lievens (2007) onderkennen twee factoren die wellicht het meest impact hebben op de interesse voor feedback vanwege medewerkers, met name de overtuiging van het belang van de gemeten eigenschap en het geloof in de ontwikkelbaarheid van de betreffende karakteristieken (kennis, vaardigheden, attitudes, e.d.). Uit onderzoek blijkt dat studenten die een elektronische competentietest invulden meer interesse vertoonden over de feedback over die competenties waarvan het belang voor toekomstig succes werd geaccentueerd. Tegenovergesteld aan de initiële hypothese daarentegen schonken ze meer aandacht aan niet-ontwikkelbare dan aan de ontwikkelbare competenties. Het is een verrassende vaststelling aangezien voorgaand onderzoek aantoonde dat mensen gedreven zijn door zelfontwikkeling en meer feedback opzoeken wanneer ze overtuigd zijn dat kenmerken ontwikkelbaar zijn (VandeWalle, 2003). Een mogelijke verklaring kan gezocht worden in de assessmentcontext die sterker appelleert op self-assessment dan op self-improvement (Anseel & Lievens, 2007).

7.4. Feedback vanuit sociaal-constructionistisch perspectief

De uitdagingen zijn groot. Hoe kunnen we feedback geven die constructief is en derhalve resulteert in een verhoogd zelfinzicht en/of die bijdraagt tot competentieontwikkeling of tot performantie? Hoe kunnen we de negatieve invloed van afwijkende of kritische feedback beperken? Moet feedback dan altijd positief zijn of 'kritisch met een strik er rond'?

Feedback wordt door een feedbackontvanger als negatief of ongunstig gepercipieerd wanneer het resultaat ongunstiger is dan hij heeft verwacht, m.a.w. wanneer het in ongunstige zin afwijkt van zijn eigen idee of op-

vatting van 'wie ik ben, wat ik doe, of wat ik kan'. Het probleem van het negatieve effect van feedback hangt dus samen met de confrontatie van verschillen in observaties of opvattingen.

In een traditioneel evaluatieproces komt die confrontatie pas helemaal op het einde, en is er geen gedeeld proces van betekenisdeling.

In sociaal-constructionistisch perspectief is feedback een proces eerder dan een activiteit. Feedback kan worden opgevat als een frequent of permanent proces van uitwisseling van observaties, interpretaties en betekenisgeving, met de bedoeling te komen tot een gedeelde betekenisconstructie, of tot de vaststelling dat er geen gemeenschappelijke betekenisgeving mogelijk is.

| Traditionele 'blauwe' benadering | Sociaal-constructionistische, waarderende en 'rode' benadering |
|---|--|
| Feedback is eerder een activiteit dan een proces. | Feedback is een proces, eerder dan een activiteit. |
| De aandacht gaat vooral naar het overwinnen van weerstanden en het verkrijgen van acceptatie. | De aandacht gaat naar het stimuleren van zelfreflectie en naar het vinden van overeenstemming. |
| Hoe breng ik mijn boodschap over? | Hoe krijgen we het beeld samen scherp? |
| Initieel eenrichtingscommunicatie. De boodschap wordt idealiter binnen de eerste minuut gegeven. Het wederwoord heeft de functie van 'ventileren' of van 'verwerken'. | Dialog, gekenmerkt door een hoge relationele kwaliteit. |
| De aandacht gaat vooral naar de zwakkere punten, omdat die de basis zijn voor verdere ontwikkeling. | De aandacht gaat naar 'wat er is', en naar de manier waarop talenten kunnen worden benut binnen een context. |
| Feedback die conflicteert met het zelfbeeld van de ontvanger is een probleem. | Feedback die conflicteert met het zelfbeeld is rijkdom, en aanzet voor verder gezamenlijk onderzoek. |
| De feedbackgever is expert en wordt verondersteld beter geplaatst te zijn om te spreken. | De feedbackgever en de -ontvanger zijn gelijkwaardig. |
| Feedback is niet of nauwelijks bediscussieerbaar. | Feedback is aanzet voor een exploratief dialogisch onderzoek. |

7.5. Als feedback paars kleurt

Vanuit de paarse benadering combineren we de volgende principes:

- Feedback is bij voorkeur een proces waar de feedbackontvanger proceseigenaar van is.
- Weerstand is voorwerp van gesprek. Feedback kan niet worden opgedrongen.
- Feedback heeft een plaats in elk traject van 'leren en ontwikkelen'. Zelfs indien het geven van feedback door omstandigheden acuut is, dragen reflectie en dialoog - nadien - bij tot het leerproces.
- Observaties worden gedeeld, niet bediscussieerd, althans wanneer ze het resultaat zijn van een kwalitatief

observatieproces. Observaties zijn voorwerp van gemeenschappelijke betekenisgeving, duiding en verdieping.

- Dialoog en een hoge kwaliteit van de relationele praktijk zijn dragers van een zinvol proces.
- De medewerker, trainee of kandidaat wordt gestimuleerd om - bij voorkeur eerst zelf - te reflecteren over prestaties, competenties of ervaringen.
- Een wisselwerking tussen zelfreflectie, stimulerende vragen voor diepere zelfreflectie en feedback maken integraal deel uit van een zinvol feedbackproces.
- Feedback over competenties of talenten is gericht op het benutten van wat er is, en het neutraliseren van minder sterke punten of onaangepast gedrag.
- Feedback over competenties of talenten is gericht op de competentie als vaardigheid en niet op de competentie als vermogen of trek, bv. 'Ik heb u dit zien doen... ik heb u dat horen zeggen... ik heb u zo zien reageren...' eerder dan 'Jij bent van nature geneigd om...'. Feedback heeft een beschrijvend karakter. Sommige wetenschappers (o.a. Lievens, 2007) zien ook heil in de trait activation theory die suggereert om feedback te geven over situaties die een bepaalde trek of kenmerk activeren, bv. 'Je scoort zwakker in situaties waarin je onder druk komt te staan.'
- De feedbackgever en de ontvanger staan aan dezelfde kant, en beogen succesvol functioneren met respect voor alle stakeholders.

HOOFDSTUK 8

Contextrijk ontwikkelen van competenties en talenten

De paradigmashift van een modernistisch naar een postmodernistisch leermodel impliceert diverse veranderingen, waarvan een niet-onaardig aantal betrekking heeft op de assessmentpraktijk. Birenbaum & Dochy (1995) inventariseren 11 veranderingen waarvan er minstens 8 op assessment slaan. Ontwikkeling en assessment maken integraal deel uit van één traject. Klassiek worden de twee thema's als noodzakelijke en aan-elkaar-aansluitende activiteiten gezien, wat zich vertaalt in stellingen zoals: 'Geen development zonder assessment, en geen assessment zonder development' (De Graaff, 2001). In het postmodernistisch leermodel zijn assessment en development permanent keerzijde van dezelfde medaille: 'Assessment is development, en development is ook assessment'.

Binnen de context van levenslang leren, levensbreed leren, contextrijk leren, sociaal leren, discovery learning en werkpleklernen is het gehele continuüm van competentie management één traject van leren en ontwikkelen. Het nadenken over een gewenst competentieprofiel, het reflecteren over eigen competenties, het bevraagd worden in een selectiegesprek, het deelnemen aan een assessment of een development center,... zijn stuk voor stuk leermomenten. Nochtans wordt competentie assessment en -feedback nog altijd ervaren als spannend en soms schrikbarend, en wordt het nog te weinig gezien als een opportuniteit voor leren en ontwikkelen. Het afbreukrisico van beoordeling weegt bij velen schijnbaar zwaarder door dan de opportuniteit voor persoonlijke groei en ontwikkeling. Een volgehouden praktijk die paars kleurt, zal hier op termijn verandering in kunnen brengen.

8.1 Ontwikkelen van competenties op basis van een vooropgesteld profiel

Zowel in het onderwijs als in het bedrijfsleven wordt er veelal ontwikkeld op basis van een vooropgesteld beroepsprofiel, functievereisten of een competentieprofiel. Competenties worden beoordeeld in functie van het vooropgestelde profiel. De reflex om een gap-analyse te doen en de zwakkere competenties te beschouwen als de grootste kans op groei is daarbij prominent aanwezig. Verder leeft de overtuiging dat competenties ontwikkelbaar zijn mits de nodige inspanningen, een stevig ontwikkelingsplan en gerichte training. Ontwikkeling is dan te vertalen als het wegwerken van tekorten via intensieve leertrajecten. Deze visie op ontwikkeling past volledig in het plaatje van het top-down denken en van het logisch deductief redeneren dat de 'blauwe aanpak' van competentie management typeert.

Exemplarisch voor de methodiek beschrijven we het voorbeeld van het Vlaamse televisieprogramma 'Witte raven', naar een Britse format. In het programma wordt iemand gedurende een maand opgeleid in een totaal ander beroep. Bijvoorbeeld: een landbouwer wordt maître d'hôtel, een advocate wordt automonteur, een tekenaar wordt rallypiloot, een presentatrice wordt brandweervrouw, Na een maand intensieve training legt de persoon een vergelijkende proef af en wordt hij vergeleken met drie echte professionals in de nieuwe job. De jury bestaat uit drie experts in dat vak. Op het einde van de proef wordt aan de juryleden gevraagd de kandidaten te quoteren en in te schatten wie van de vier deelnemers de witte raaf is, wie met andere woorden tot één maand geleden een compleet ander beroep uitoefende. Markante vaststelling: de juryleden halen de

witte raaf er meestal niet uit. Blijkbaar hebben de kandidaten zich in een overgrote meerderheid van de gevallen dermate weten te ontwikkelen dat ze een professionele jury kunnen misleiden. Een tv-programma met een hoge amusementswaarde, maar tegelijkertijd wordt de overtuiging versterkt dat alles ontwikkelbaar is op voorwaarde dat we genoeg oefenen, professionele begeleiding krijgen en ons onderdompelen in een nieuwe functie en context.

Het belang van contextrijke ontwikkeling wordt zeker en vast aangetoond. Maar, leren deze mensen een nieuwe job of een reeks taken? In feite worden ze van bij de aanvang klaargestoomd om een maand later een specifieke opdracht uit te voeren. Ze worden intensief begeleid door coaches, ze worden weggetrokken uit hun vertrouwde context en ondergedompeld in een nieuwe omgeving, hun uiterlijk wordt bijgestuurd om beter te passen in de nieuwe doelgroep en indien nodig wordt er een mental coach bijgehaald om hen van 'aangepaste mentale programma's' te voorzien.

Vele deelnemers getuigen na het programma gelukkig te zijn dat ze nieuwe competenties hebben ontdekt of omdat ze de kans kregen om eens totaal iets anders te leren. Anderen zijn minder gelukkig, voelen zich miskend, iemand verloor 10 kg in een maand tengevolge van stress, en nog iemand anders was toe aan een professionele begeleiding ingevolge een (te) harde confrontatie met zichzelf.

Dit soort voorbeelden brengt ons bij de volgende fundamentele vragen:

- Hoe ver kunnen we gaan in het trainen van gedrag in functie van een vooropgesteld profiel? In welke mate kunnen we competentie-ontwikkeling forceren? Is het 'kraken en herprogrammeren' van overtuigingen van mensen gepermitteerd?
- Wat is de return on investment van dit soort van training en welk is het effect hiervan op lange termijn?
- Waar liggen de grenzen van de top-down benadering inzake job- en competentiegericht training? Waarom niet focussen op de sterkten en gebruik maken van wat er is? Bieden de zwakke competenties de grootste kans op groei? Of zijn de sterkten de basis voor excellente prestaties? Kunnen we mensen niet beter begeleiden in hun groeiproces eerder dan hen van buitenaf te trainen en te oefenen?

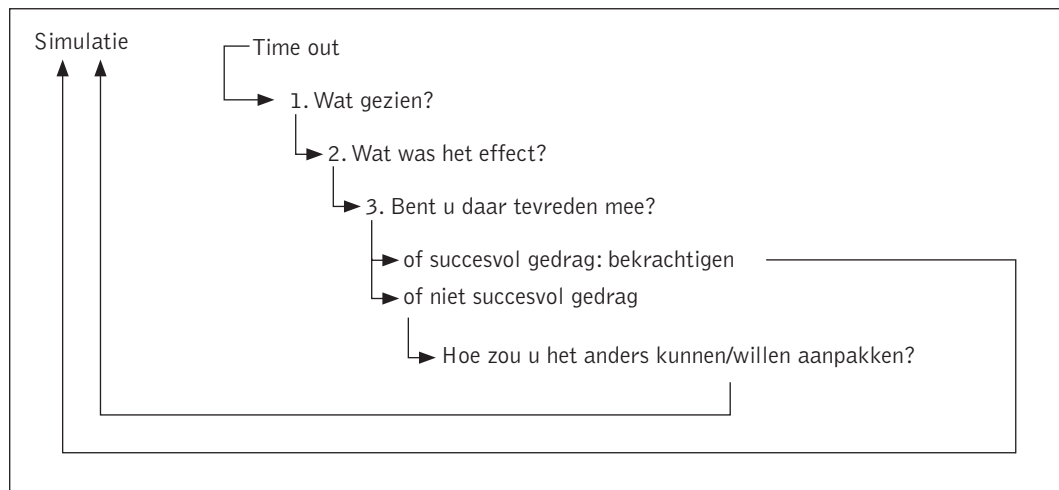
Deze werkwijze, waarbij ontwikkeling wordt aangestuurd vanuit een profiel, waarbij gaps worden weggevoerd en gedrag wordt ingeoeft en getraind, heeft zijn vruchten afgeworpen. Onderzoeksresultaten geven - onder omstandigheden - blijk van gerealiseerde groei en van rendement (Aragón - Sánchez, 2003; Chen & Klimoski, 2007).

Methoden van competentieontwikkeling zijn gevarieerd en zijn te herleiden tot inductief of deductief leren. Er wordt vertrokken van een ideaal model dat wordt vooropgesteld en vervolgens ingeoeft, ofwel is een concrete ervaring de start van een leerproces (cfr. Kolb, 1984). Gedragstraining, time-outtechnieken, groeps gesprekken, coachinginterventies als expert en helper (Whitmore, 2002),... kunnen zowel op een blauwe (deductieve) als rode (inductieve) manier worden uitgewerkt.

We illustreren dit aan de hand van een vaak gehanteerde methode bij gedragstraining, nl. de time-outtechniek. Stel een situatie waarin iemand feedback dient te geven aan een collega. Tijdens een oefensessie wordt die situatie als uitgangspunt genomen. Eén van de deelnemers is vrijwilliger om die situatie aan te pakken. De

simulatie (of rollenspel) start. Na enkele minuten, of nadat er voldoende concreet materiaal ter beschikking is om te bespreken, onderbreekt de trainer de simulatie. Daarna volgt er een bespreking die zich concentreert rond de vragen zoals vermeld in figuur 8.1. Het zal de voorkeursstijl van de begeleider zijn die bepaalt in welke mate deze werkwijze resulteert in een exploratief ontdekken van een door de betrokken deelnemer of door de groep gewenste gedragsinterventie, dan wel dat de time-out aanleiding is voor de begeleider om expertinterventies te doen en een model van aanpak te initiëren.

Hetzelfde met coaching. Is de coach een facilitator of profileert hij zich als expert?



FIGUUR 8.1 Time-outtechniek bij competentiegerichte training.

Inzake de ontwikkelbaarheid van competenties is reeds redelijk wat ervaring geëxpliciteerd in overzichten. Uiteraard is de ontwikkeling van competenties sterk afhankelijk van de context en van het individu, maar evidence-based is er wel een onderscheid te maken, zoals is aangegeven in tabel 8.1.

| beperkt ontwikkelbaar | situationeel en/of redelijk ontwikkelbaar | generaliseerbaar/ goed ontwikkelbaar |
|---|--|---|
| visie flexibiliteit creativiteit optreden integriteit empathie | leidinggeven sociale vlotheid veranderingsgerichtheid oordeelsvorming initiatief beslissen stressbestendigheid problemanalyse | overtuigingskracht samenwerken klantgerichtheid delegeren plannen en organiseren zelfinzicht |

TABEL 8.1 Ontwikkelbaarheid van competenties (De Graaff 1993; Van Beirendonck, 2004, Van Dongen & Rietman, 2009, Henderickx e.a., 2009)

Een eenduidige verklaring voor deze indeling is er niet, alhoewel evidence-based de overtuiging heerst dat competenties moeilijker trainbaar zijn naargelang ze worden bepaald door dieperliggende interesses, intellectuele capaciteiten of persoonlijkheidskenmerken. Omgekeerd, zijn ze gemakkelijker ontwikkelbaar wanneer deze competenties eerder verwijzen naar vaardigheden of skills op het operationele of technische niveau. Het is duidelijk dat deze redenering volledig past binnen het plaatje van het cognitivisme.

8.2 Van een traditionele naar een nieuwe manier van leren

In de uitgebreide professionele toegepaste literatuur over postmodernistische leermodellen wordt de paradigmashift gelabeld met de volgende termen:

| | | |
|------------------------|---|------------------------------|
| Cognitieve visie | ↔ | Sociale visie |
| Traditioneel onderwijs | ↔ | Competentiegericht onderwijs |
| Cognitivisme | ↔ | Postmodernisme |
| Het traditioneel leren | ↔ | Het nieuwe leren |

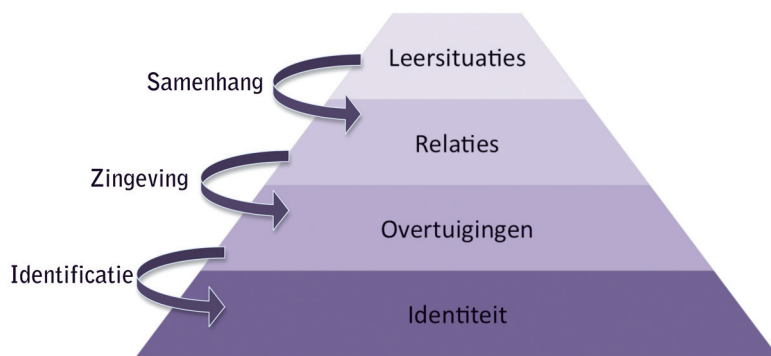
Competentiegericht leren is het zich met toenemende zelfsturing eigen maken van competenties door praktijkgerichte, realistische en relevante opdrachten en instructies die appèl doen op een samenhangend geheel van kennis, vaardigheden, attitudes en aspecten van professioneel functioneren (Dochy, 2004). Maar, er is kans op spraakverwarring. Bijvoorbeeld, competentiegericht onderwijs staat voor een postmodernistisch leermodel, terwijl competentiegericht ontwikkelen in het bedrijfsleven dikwijls nog een traditioneel leermodel impliceert.

Het inhoudsaspect krijgt zowel in de modernistische als in de postmodernistische visie ruim aandacht, maar in het post-modernistische leren is ook het betrekkingaspect cruciaal. Watzlawick (1970) beschrijft met betrekking tot communicatie op welke manier het inhoudsaspect en het betrekkingaspect mekaar versterken wanneer woorden congruent zijn met de aard van de relatie. Hetzelfde geldt in postmodernistische leermodellen. Sociaal-constructionistisch leren veronderstelt wederzijds afhankelijke relaties.

Sommige auteurs (Lowyck, 1992, Dewulf & Lievens, 2004) maken het onderscheid tussen de cognitieve visie en de sociale visie op leren. In de cognitieve visie op leren, waarop het gehele klassieke onderwijssysteem is gebaseerd, bestaat leren uit het actief koppelen van nieuwe informatie aan reeds bestaande informatie. Volgens de sociale visie is leren een verandering van gedragsmogelijkheden als gevolg van ervaringen. Leerdoelen worden hier omschreven in termen van competenties. Competentieontwikkeling, zeker wat betreft de gedragscompetenties, impliceren altijd op één of andere manier praktijkgericht ontwikkelen of ontwikkelen in de (gesimuleerde) praktijk. Het vertrekken van een competentieprofiel leidt bijna automatisch tot ontwikkelingsactiviteiten dichtbij de werkplek (Dewulf & Lievens, 2004).

Door de verplaatsing van leren van het klaslokaal naar de werkplek heeft ook de sociale context een invloed op het leerproces. Leren wordt expliciet als een sociaal proces gedefinieerd. Het begrip interactie kan op verschillende manieren worden ingevuld. Het gaat niet alleen om menselijke interacties, maar ook om het werken in interactie met een constructieve leeromgeving, met leertools, met objecten, e.a. (Grabinger, 1996). Een leeromgeving omhelst lerenden, een ruimte waarin instrumenten worden gebruikt, informatie en de mogelijkheid om samen te werken met andere lerenden (Wilson, 1995; Snowman & Biehler, 2003; Valcke, 2007).

De interacties zijn kernmomenten voor betekenisconstructie. Sprenger (2005) beschrijft vier niveaus van betekenisconstructie (zie figuur 8.2). Leren impliceert samenwerken en de leidinggevende wordt verondersteld zich als coach op te stellen. Een partnershiprelatie hangt ondubbelzinnig samen met de overtuiging dat medewerkers het best functioneren als ze zo autonoom mogelijk werken, dat ze zelf aandacht hebben voor hun ontwikkeling en dat de leidinggevende zich in een rol ziet om hierbij actief te ondersteunen. De leidinggevende coacht met het oog op zelfsturing, om meer verantwoordelijkheid en meer regelruimte te kunnen leggen bij de medewerkers. Het vierde niveau van betekenisconstructie, is het niveau van de identiteit. Een organisatie waar medewerkers en leidinggevendens mee mogen werken aan en denken over de wijze waarop het binnen de organisatie is geregeld, is een organisatie waarmee men zich kan identificeren. Dit veronderstelt dat men invloed kan uitoefenen op het geheel en op die manier mee vorm kan geven aan de identiteit van de organisatie.



FIGUUR 8.2 Vier niveaus van betekenisconstructie (Sprenger, 2005)

De zes leerprincipes van Kolb (1984) sluiten aan op de geschetste basisprincipes van het constructivisme:

- Leren is een proces en geen product.
- Leren is een continu proces dat vertrekt uit ervaringen.
- Leren vereist het oplossen van het conflict tussen ervaringen die niet op elkaar aansluiten of tussen ervaringen en aanwezige kennis.
- Leren is een holistisch proces
- Leren vereist transacties tussen de lerende en de werkelijkheid.

- Leren is het proces van construeren van kennis.

De belangrijkste verschilpunten inventariseren we in tabel 8.2.

| Modernistisch leermodel | Postmodernistisch leermodel |
|---|---|
| Objectieve kennis | Geconstrueerde kennis |
| Kennisoverdracht | Kennisconstructie |
| Overdrachtsgericht | Ontwikkelingsgericht |
| Onderwijzen | Leren |
| Zinvol | Betekenisvol |
| Het vertrekpunt is gefragmenteerde kennis (van deel naar geheel) | Het uitgangspunt is de complexe realiteit (van geheel naar deel) |
| Prestaties vergelijken met gewenste prestaties of met het gemiddelde | Prestaties vergelijken met vorige prestaties |
| Sturing door de expert of leraar | Zelfsturing |
| Gericht op lezen en luisteren | Gericht op ervaring opdoen en uitleggen |
| Instructieverantwoordelijke is instructeur | Instructieverantwoordelijke is coach |
| Leren voor in de praktijk | Leren in de praktijk |
| Objectief beoordelen | Intersubjectief beoordelen |
| Op zoek naar wat iemand niet kan (gaps) | Op zoek gaan naar waar iemand goed in is (sterkten) |
| Samen doen is afkijken | Samen leer je meer dan alleen |
| Externe beoordeling | Self-assessment en feedback |
| Model-leren | Talent- en persoonlijke ontwikkeling |
| Opleider | Leerbegeleider |
| Schriftelijke individuele evaluatie | Zelfevaluatie en informele beoordeling |
| Leerdoelen liggen vast | Leerdoelen komen tot stand via inspraak en dialoog |
| Cognitieve visie: opleiding vooraf, dikwijls off-the-job | Sociale visie: opleiding on-the-job |
| Leerspanning ontstaat in functie van het model en wordt versterkt door een proef of test | Leerspanning ontstaat tengevolge van taakspanning (motivatie om de doelstellingen te realiseren). |
| Sterke nadruk op het opdoen van kennis en op het ontwikkelen van vaardigheden off-the-job | Sterke nadruk op action learning, werkplekleren en ervaringsleren, zo authentiek mogelijk. |
| Sterke begeleider of trainer | Krachtige leeromgeving |
| Leren kan individueel of door contact met de expert | Leren gebeurt het best door in dialoog samen te werken aan betekenisconstructie |
| De toets gebeurt off-the-job | Het authentiek testen maakt deel uit van de krachtige leeromgeving |
| Assessment of learning | Assessment for learning & assessment of learning |

TABEL 8.2 Leren en ontwikkelen volgens het modernisme en het postmodernisme

In het kader van deze studie zullen we de dichotomie tussen de modernistische en postmodernistische benadering niet integraal kunnen overnemen, maar herkadieren in functie van de discussie rond competentie- en/of talentontwikkeling.

In het blauw-rood-model zien we - naast de methodologische verschillen - ook nog de volgende tegenstellingen:

Ontwikkeling i.f.v. een 'gewenst' profiel
Sterkte = in vergelijking met een vooropgesteld profiel

Focus op 'fitten' met een job, efficiëntie, ROI
Problem solving benadering
Focus op dichten van gaps
Zwakke competenties zijn grootste kans op groei
Voortgang dmv gerichte training
Competenties zijn ontwikkelbaar
Jobdesign

ontwikkeling i.f.v. sterkten
Sterkten ... eigenschap die opvallend aanwezig is / gemakkelijk beschikbaar is
Focus op 'benutten', zinvolheid, ontplooiing
Appreciative Inquiry
Focus op sterkten en 'gebruik maken van wat er is'
Sterkten en ambities zijn de motor voor de toekomst
Voortgang dmv persoonlijke ontwikkeling
Sterkten zijn de basis voor excelleren
Jobsculpting, jobmodellering

8.3 Als ontwikkeling paars kleurt

Competentie- en talentmanagement gaat over het matchen van twee realiteiten, met name de realisatie van de missie van een organisatie en het benutten en ontwikkelen van de passie en de talenten van medewerkers. Inzake ontwikkeling tenderen we veeleer naar een postmodernistische, sociaal-constructionistisch leermodel dat zich kenmerkt door dialoog, een krachtige leeromgeving, toenemende zelfsturing, de leider als coach,... De aansluiting met het constructivistisch concept van competentiegericht leren in het onderwijs (o.a. Dochy, 2004) ligt voor de hand.

De dagelijkse context neemt in leerprocessen een belangrijke plaats in. Een krachtige leeromgeving biedt kansen tot permanent leren. De leidinggevende is bij voorkeur facilitator en coach die ruimte geeft en kansen creëert om te leren (rood), maar treedt ook op als expertcoach (blauw), geeft advies en stelt zijn kennis ter beschikking van anderen.

Contextrijk ervaringsleren
Co-constructie van kennis en betekenis
Dialoog
Zelfassessment én feedback
Zelfsturing van het leerproces
De leidinggevende als coach, facilitator
De organisatie als krachtige leeromgeving

De combinatie van de rode en de blauwe benadering resulteert inzake competentieontwikkeling bovendien in de volgende principes:

- Focus op de ontwikkeling van sterkten en het neutraliseren van tekorten. De opleidingsinspanning richt zich niet alleen op de tekorten, maar ook op sterkten. Het neutraliseren van tekorten kan op verschillende manieren, hetzij door een aanvaardbaar niveau aan competentie te ontwikkelen, hetzij door taken en verantwoordelijkheden op het niveau van een team te herschikken of mensen met aanvullende profielen (mede-)verantwoordelijk te maken voor het resultaat.
- Return on Investment wordt gerealiseerd door mensen op hun sterkten te valoriseren, ze op die manier 'in flow' te zetten en ze verder gericht te ontwikkelen.
- Ontwikkeling wordt sterk gestimuleerd door verwachtingen die anderen stellen in hoge performantie (Cheese e.a., 2008). Met andere woorden, het aanspreken van een hoge verwachting ten aanzien van een competentie werkt competentieverhogend. (Rijsman, 2009). Hoge verwachtingen creëren 'ruimte'.
- De logische keten van individuele ontwikkeling, organisatieontwikkeling, de wendbaarheid van de organisatie en vervolgens de continuïteit van de organisatie (Van der Sluis, 2008) wordt binnen de context van een geflexibiliseerde arbeidsrelatie gecombineerd met de meer klassieke top-down benadering waarbij de continuïteit van de organisatie het uitgangspunt is.
- Niet alleen het individu past zich aan aan de functie, maar de functie wordt ook bijgestuurd en aangepast op maat van het individu. Het teamniveau wint aan belang, want een team is niet alleen een groep mensen die samen werkt, maar ook taken herschikt binnen het team in functie van talenten en competenties, die mensen bewust maakt van de manier waarop ze hun talenten best kunnen benutten, die zich organiseert in functie van optimale efficiëntie zowel vanuit het organisatie- als vanuit het medewerkersperspectief, en die voortdurend competenties en kennis combineert en nieuwe gelegenheden schept tot leren en ontwikkelen. Het functionele team is ook het organisatieniveau bij uitstek voor constructieve feedback.
- Talenten of competenties worden ontwikkeld en vermenigvuldigd. Cheese e.a. (2008) verwijzen naar de volgende 4 fasen: het definiëren van de benodigde talenten, het ontdekken van bronnen van talent, het ontwikkelen van het potentieel aan talent, en het ontvouwen van het talent op de juiste plaats en op het juiste moment. In deze redenering zijn de benodigde competenties de start van het denkproces. Binnen de paarse benadering pleiten we voor een andere logica, nl. starten met het ontdekken van het aanwezige talent, vervolgens matchen met rollen of taken waar die talenten nuttig zijn, en vervolgens het verder ontwikkelen van sterkten of het neutraliseren van zwakten, bij voorkeur on-the-job, in de relevante dagelijkse functionele en sociale context.

Samen ontdekken van passies en talenten
Ontwikkelen van sterkten en neutraliseren van tekorten
Focus op benutten én fitten
Appreciative Inquiry
ROI door 'flow' en ontplooiing
Waarderend én stimulerend
Het team als platform voor jobnegotatie

Denken we dan nog niet paars?

In een periode van schaarste aan talent en druk op de arbeidsmarkt (begin 2008) stelden we aan 220 human resources managers de vraag hoe ze functies en talenten op mekaar afstemmen. De centrale vraagstelling werd geoperationaliseerd in de volgende keuzevragen:

- Bij personeelsselectie (a) vertrekken we van functieprofiel of (b) zijn de talenten van de kandidaat het uitgangspunt.
- Functies binnen de organisatie worden wel eens bijgestuurd in functie van voorkeuren en talenten van mensen: ja of neen?
- Functies worden wel eens gecreëerd in functie van voorkeuren en talenten van mensen: ja of neen?

Uit de resultaten blijkt - ondanks het veelvuldig gebruik van woorden zoals talentmanagement en talentontwikkeling - een prominente top-down benadering. Ruim 95% van de respondenten vertrekt bij personeelsselectie vanuit het functieprofiel, 72% stuurt functies niet bij in functie van mensen, en 97% van de respondenten beweert geen functies te creëren vanuit talenten.

In de paarse benadering pleiten we er niet voor om jobs enkel te sculpteren in functie van de individuele competenties, noch exclusief te vertrekken vanuit een functiebeschrijving of jobdesign, maar te streven naar overleg, naar het vinden van de beste afstemming tussen het individu en de organisatie. Op die manier zullen talenten en competenties het gemakkelijkst in mekaars verlengde komen te liggen, en zal de uitoefening van een functie minder energie vreten of verbruiken dan wel energie geven.

Jobnegotiatie, het benutten van sterkten, het neutraliseren van tekorten en het gedeeltelijk bijsturen van functies is geen gemakkelijheidsooplossing, maar wel een spaarzame manier van ontwikkeling.

CASE Hoe met een sociaal-constructionistisch vormingsprogramma voor leidinggevendens getracht wordt ook de organisatiecultuur te veranderen: Het Vitruvius-project.

De context van de federale administratie

Een leidinggevende functie uitoefenen binnen de Belgische federale overheid is een uitdaging van een zekere omvang: het openbaar ambt is onderworpen aan de politieke overheid en het leven van de administratie wordt geritmeerd door de opvolging van de verschillende legislaturen en de logica die erachter zitten. De missie van de openbare sector bestaat er overigens uit om een strikt reglementair kader te respecteren waarbij doorgaans weinig plaats gelaten wordt aan innovatie. Hierdoor wordt veeleer een traditionalistische cultuur bevorderd met beperking van de initiatieven, terwijl de druk op het openbaar ambt toeneemt in gevolge de economische ontwikkeling en de Europese context. De samenleving verwacht een slagvaardige, efficiënte federale overheid met een ambtenarenkorps dat verantwoordelijkheid opneemt en oog heeft voor klantvriendelijkheid en resultaatgerichtheid. De enige marge die een leider overblijft om dit doel te bereiken bestaat

erin om door middel van zijn dagelijkse persoonlijke impact de cultuur van zijn organisatie te beïnvloeden, en in het bijzonder ook door zijn optreden binnen veranderingsprojecten (intern document FOD/P&O/DGO/00/Leiderschap, 2008).

De Belgische Federale Overheidsdienst Personeel & Organisatie (FOD P&O) had begin 2008 de ruwe contouren van een project getekend rond leiderschapsontwikkeling. Diverse partners werden aangesproken om dit project op poten te zetten. Dit leiderschapsontwikkelingsproject moet ook bijgedragen tot een cultuurverandering. Door een nieuw samengesteld team van P&O-medewerkers werden gesprekken gevoerd met diverse professoren en andere specialisten inzake ervaringsgericht leren. De doelstellingen en het te volgen traject werden steeds duidelijker. Succesprogramma's zoals CIGO en Matrix (Katholieke Universiteit Leuven en Universiteit Hasselt) waren in de voorbereiding belangrijke inspiratiebronnen.

Het concept

Tijdens een Leiderschapsontwikkelingsprogramma binnen de federale Overheid zal aandacht moeten worden besteed aan de volgende competenties, cfr. het woordenboek van de federale overheid: leren, ondersteunen, motiveren, coachen/ontwikkelen, leiden, inspireren.

Methodologisch staat FOD P&O voor dit project achter de idee dat leiderschap niet te leren is in een klaslokaal of achter een computer, noch vanuit een puur instrumentele rationele logica. Qua leerfilosofie gaat FOD P&O uit van leren als integrerende activiteit van de gehele persoon in zijn context, die drager en medeontwerper is van het leerproces. Het programma wordt voor een belangrijk deel concreet ingevuld door de leergroep zelf. Hierdoor is het programma geschikt voor homogene leergroepen op het niveau van zowel middle- als topmanagement. Het is de bedoeling om een lerend netwerk op te zetten binnen de eigen organisatie. Door te werken met ambtenaren die allemaal deel uitmaken van een FOD, zijn de groepen samengesteld uit deelnemers die meer gemeenschappelijke raakvlakken hebben dan wanneer ze deel uitmaken van een extern lerend netwerk. Inspiratiebronnen voor de gehanteerde ontwikkelingsmethodologie zijn het inductief, organisch, generatief, relationeel, proces- en ervaringsgericht leren waarbij wordt verwezen naar auteurs en deskundigen zoals Kolb, Senge, Scharmer, Jaworski, Schein, Argyris, Bouwen, Corthouts en Cohn.

Een ander belangrijk fundament is de positieve psychologie en de waarderende benadering op basis van talent (Cooperrider, Fry, Gallup, Seligman). Het onderkennen van de kwaliteiten en van wat goed gaat, verhoogt de motivatie en het leerrendement in vergelijking met de klassieke probleembenadering (Cooperrider, Whitney & Stavros, 2008).

Het belang van de leergroep

In leergroepen van 12 deelnemers werd begin 2009 gestart met 50 leidinggevend. In 2010 zullen leergroepen opgestart worden voor 75 deelnemers en in 2011 nog eens voor 100 deelnemers.

Er wordt gestreefd naar een evenwicht tussen groepsleren en het individuele leertraject van de deelnemers,

ondersteund door peer coaching en de logboek- of portfoliomethodiek.

Elke leergroep van 12 deelnemers komt regelmatig samen. In de leergroep wordt voornamelijk open space gewerkt. Er wordt ondermeer geleerd en gewerkt op basis van inductief leren, groepsgericht leren, zelfsturing, peer coaching en interview.

De leergroep is een oefenplaats waarin de deelnemers geïnspireerd worden om nieuwe situaties te creëren en dingen uit te proberen om er daarna over te reflecteren en nieuwe inzichten te toetsen aan de theorie. De deelnemers worden door hun peer coach tenslotte gestimuleerd en ondersteund om deze nieuwe inzichten te transfereren naar hun dagelijkse realiteit.

Er zijn 24 groepssessies voorzien die worden begeleid door een vaste interne organisatieontwikkelaar, samen met - in functie van het thema - externe experts. Met uitzondering van de eerste module die individueel is, zijn de groepssessies opgebouwd als volgt:

Module 1: Een individueel intakegesprek (2 uur)

Module 2: Ontdek jezelf

- Teambuilding (4 dagen)

- Aandachtstraining (8 modules mindfulness)

Module 3: Leiden door verbinden & Omgaan met leiderschapsparadoxen (2 dagen)

Module 4: De leider als organisatie-ontwikkelaar (5 dagen)

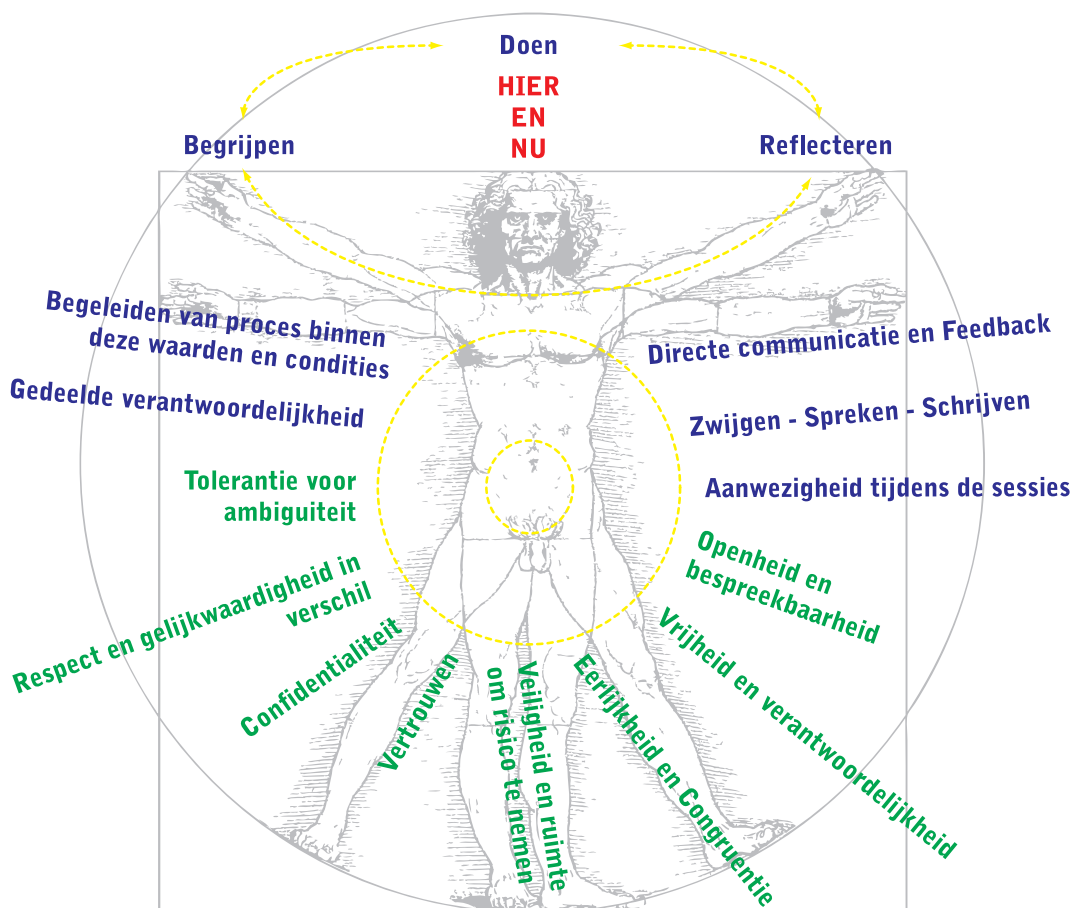
Module 5: Outtake (2 dagen)

Dit project kenmerkt zich niet uitsluitend door ervaringsgericht leren, maar er is ook kennisinbreng. Bijvoorbeeld, bij aanvang wordt een syllabus van 200 bladzijden tekst aangeboden, waarin ook referenties naar bijkomende literatuur vermeld staan.

In de selectiegesprekken bij aanvang van het programma werd ook met een deelnemersprofiel en met toelatingscriteria gewerkt. Bij aanvang van het ontwikkelingsproject ondertekenen de deelnemers een contract. Ook de leidinggevendenden van de deelnemers dienen zich contractueel te engageren. Dit contract houdt o.a. in dat ze zich er toe verbinden om 24 van de 25 sessies aanwezig te zijn.

De diepte-interviews tijdens de intake hebben als doel om via een diepgaand Socratisch gesprek en spiegeltechnieken nieuwsgierigheid te wekken bij deelnemers voor verder zelfonderzoek.

De vierdaagse teambuilding verloopt volgens de principes van 'sensitivity training', een vorm van training waardoor deelnemers bewuster worden van hun eigen vooroordelen en sensitiever worden voor anderen (Wikipedia, 2009) waarbij de leergroep werkt in het hier en nu: met mekaar, reflecterend en ervaringsgericht. In het Vitruvius-project is de teambuilding de start van het groepsleren. Daarom worden bij aanvang de omkaderende en richtinggevendende werkingsprincipes toegelicht (zie figuur 8.3).



FIGUUR 8.3 De Vitruvius werkingsprincipes

De sessies rond mindfulness moeten bijdragen tot het in contact komen met zichzelf en het in staat zijn om 'echt' contact met anderen uit te bouwen. Mindfulness gaat over het in contact zijn met zichzelf en met anderen. Het gaat over aandacht. De sessies werden ook aangekondigd als aandachtstraining. Voor een leidinggevende is het belangrijk dat hij alert en attent kan zijn in het hier en nu, en vooroordelen opzij kan zetten.

Tijdens de groepssessies over leiderschap werken de leden eigen thema's of vraagstukken uit die ze in kleine groepen voorbereiden en delen met de grotere groep. Real-life cases worden in de groep gebracht en dienen als materiaal om mee te werken. Modellen en theorie worden ook door de groepsleden aangebracht in functie van het nut voor het leertraject.

Om de cultuuromslag verder uit te dragen, krijgen de deelnemers in de laatste sessie met als thema 'de leider als organisatieontwikkelaar' de opdracht: 'Hoe kan ik Vitruvius verder uitbreiden in de organisatie?'.

De reflectie wordt gestimuleerd in logboeken aan de hand van zeer gerichte vragen. Hun eigen ervaringsleren wordt dus begeleid en gestoffeerd.

De deelnemers worden zoveel mogelijk binnen hun eigen werkomgeving begeleid en gecoacht.

Eerste ervaringen en resultaten

Bij aanvang van het programma was er bij de deelnemers behoorlijk wat weerstand. Een dergelijk ervaringsgericht programma was binnen de federale overheid niet beproefd, en de vaste begeleiders zijn interne medewerkers en jonge dertigers zonder enige reputatie rond dit onderwerp. De pilootgroepen hebben de vaste stafleden na verloop van tijd wel weten te waarderen.

Voor de begeleiders is het belangrijk te kunnen vertrekken vanuit bescheidenheid en dat ze hun eigen grote gelijk voortdurend in vraag durven blijven stellen. Het is gemakkelijk gezegd dat je ervaring hebt wanneer je kritiek krijgt, maar het is niet de bedoeling om in verdedigingsscenario's terecht te komen.

Een ontwikkelingsbegeleider in dit soort van programma's vertrekt idealiter vanuit 2 principes, met name vanuit vertrouwen en met focus op de langer termijn. Wanneer een begeleider zich verplicht zou voelen om op de korte termijn te scoren, enkele oneliners neer te zetten of te moeten scoren met concrete tips of met een fantastische evaluatie na 1 dag, dan zou dit het echte leren bij deelnemers behoorlijk in de weg staan.

Alle 50 deelnemers van de pilootgroep zijn tot op het einde van het programma aan boord gebleven. Ze wensen ook allemaal verder te werken onder de vorm van een soort alumnigroep. Slechts enkelen van hen hebben de klik naar het ervaringsgericht werken en naar de nieuwe cultuur nog niet gemaakt. Ruim 45 van de 50 hebben de transfer wel gerealiseerd.

De eerste jaargang van dit ontwikkelingsprogramma werd op het einde in aanwezigheid van de bevoegde minister geëvalueerd. Dat evaluatiemoment vond eveneens op een ervaringsgerichte manier plaats. De minister volgde de werking van diverse evaluatiegroepen en participeerde actief.

De deelnemers quoteerden het programma over het algemeen zeer hoog, en de methodologie werd zelf met een gemiddelde score van 9 op 10 gewaardeerd.

HOOFDSTUK 9

Purple Brain in Competentiemanagement: aanzet voor een vernieuwd praktijk

9.1. Aanbevelingen voor een vernieuwde praktijk

Competentiemanagement heeft zich een prominente plaats weten te bemachtigen binnen human resources management, in alle professionele sectoren en in het onderwijs.

Een doorgedreven empirisch model drijft ons echter weg van datgene wat organisaties vandaag en in de toekomst nodig hebben. Maatschappelijke thema's zoals langer werken, een hogere werkzaamheidsgraad, retentiemanagement, omgaan met diversiteit, de noodzaak en/of de opportuniteit van levenslang leren, het daaraan verbonden werkplekleren, individuele ontwikkeling en coaching, ... vergen een andere benadering. In de praktijk van competentie- en talentmanagement dienen de verschillende perspectieven en de belangen van de stakeholders op mekaar te worden afgestemd. Het evidence-based management, waarbij wordt gewerkt met praktijken die bewezen werkzaam zijn, kan perfect worden geïntegreerd met resultaten van empirisch en fundamenteel wetenschappelijk onderzoek.

CITAAT 'Elk systeem gaat dood als het niet dezelfde variëteit heeft als zijn omgeving.' (Fons Trompenaars, 2005)

In deze studie hebben we aangetoond dat een combinatie van een modernistische en postmodernistische praktijk perspectieven biedt voor een deugdzame talent- en competentiepraktijk. De combinatie is gebaseerd op het benutten van sterkten van beide benaderingen. Het bedrijfsleven heeft behoefte aan creatieve formules die werken en levenslang leren op mekaar afstemmen, die sturing en empowerment zinvol combineren, en die de individuele talenten van medewerkers optimaal weet te benutten in functie van de missie en de strategie van de organisatie en van de individuele ontwikkeling van de medewerkers.

We hebben dit uitgewerkt in een paars model, een derde dimensie die het resultaat is van de waardering van de bijdragen van de klassieke benadering van competentimanagement en van een radicaal alternatief.

Het implementeren van de paarse benadering vergt bij meerdere beleidsverantwoordelijken echter een behoorlijke mentaliteitsverandering. Dat wordt o.a. ook aangetoond door een recente studie die werd uitgevoerd door Meulemans e.a. (2009) op een gemengde doelgroep van stakeholders binnen privé-, publieke en zorginstellingen. Voor de publieke sector concludeerden ze dat de paarse benadering een sterke aanhang kent bij de medewerkers. Het lijnmanagement en het top management denken heel sterk volgens een top-down benadering en in termen van doelstellingen die moeten worden behaald. De HR-managers vinden een top-down benadering geen probleem indien de medewerkers voldoende betrokken worden bij het proces. HR vindt het belangrijk om de perspectieven van de medewerker en van de organisatie evenwichtig te verzoenen, om sterkten te ontwikkelen en tekorten te neutraliseren, om te waarderen en te stimuleren eerder dan zwaktes te zien als de grootste kans op groei.

In de privésector wordt het gedachtegoed van de paarse benadering aangehangen, en dat is niet alleen het geval bij de medewerkers en de lijnmanagers, maar ook de HR-managers en het top management zien er de voordelen en de realiteit van in. Het is wel zo dat het top management meer oog heeft voor de belangen van de organisatie dan voor de belangen van de individuele medewerker.

De paarse benadering inzake competentie- en talentmanagement kenmerkt zich door:

- Een integratie van het perspectief van de organisatie met dat van de medewerkers binnen een nieuw psychologisch contract.
- Een combinatie van modernistische en post-modernistische paradigma's die zich kenmerkt door een zeer gematigd cognitivisme, een waarderende benadering van competenties en talenten, een dialoog- en overlegmodel, aandacht voor een hoge kwaliteit van de relationele praktijk, een voorkeur voor ervaringsgericht leren, en met een sterk accent op het belang van de context.
- Contextrijk beoordelen en ontwikkelen impliceert tegelijkertijd de actieve participatie van relevante sociale actoren. Competentie- en talentmanagement is participatief management. Niet alleen in de uitbouw als managementpraktijk, ook inzake beoordeling en ontwikkeling van competenties en talenten heeft de sociale omgeving een belangrijke rol.
- Competentie- en talentmanagement evolueert van productgericht naar procesgeoriënteerd.
- We geven competenties als psychologische constructen op. We beschouwen competenties of talenten als omschrijvingen van bepaalde kennis of gedrag, als conventies of sociale constructen, als creaties die zin en betekenis hebben voor mensen binnen een leefgemeenschap. De term 'competentie' verwijst dan naar observeerbare kennis of gedrag die iemand in een specifieke context manifesteert en waarvan verwacht mag worden dat hij/zij die in min of meer gelijkaardige omstandigheden kan herhalen.

De veralgemeenbaarheid van competenties of talenten kan niet worden gegarandeerd, maar ze kan wel worden verhoogd door o.a. contextrijk te beoordelen en te ontwikkelen.

- Om competenties en talenten bespreekbaar te maken, wordt bij voorkeur met een voor een groep of organisatie gemeenschappelijke, gemeenschapsspecifieke en betekenisvolle terminologie gewerkt.
- Aan verifieerbare observaties wordt waarde toegevoegd door co-constructie van betekenis door de relevante partijen.
- Het beoordelen en het ontwikkelen van talenten of competenties zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden. Een beoordelingsactiviteit is een leermoment en een leermoment impliceert reflectie, feedback en/of self assessment.
- Ontwikkeling richt zich op het benutten en verder ontwikkelen van sterkten en op het neutraliseren van zwakten. Neutraliseren kan door het ontwikkelen van een zwakkere competentie tot op een aanvaardbaar niveau, door het herschikken van rollen en verantwoordelijkheden (jobnegotiatie), en door het uitwisselen van competenties en talenten op niveau van een team.
- Resultaten van wetenschappelijk onderzoek worden optimaal benut voor zover de toepassing ervan past binnen een dialoog- en overlegmodel, en voor zover het de kwaliteit van de relationele praktijk niet schaadt.
- De instrumenten van het traditionele competentie management blijven in de paarse benadering overeind. We gaan er echter op een waarderende, sociaal-constructionistische manier mee om en we kaderen ze binnen een relationele praktijk van hoge kwaliteit. De hardware blijft als het ware dezelfde, de software verandert. René Bouwen zegt hierover (2008): 'Een tool is oké, als die de relationele praktijk mee helpt bevorderen. Ik denk dat we echt naar het ontwikkelen van tools of van werkvormen moeten gaan die die wederzijdse bevestiging, die onderkenning, dat mede-eigenaarschap versterken. En dan heb ik geen bezwaar dat men het woord talent of competentie gebruikt, maar dan is het geen individueel ding meer, maar dan is het een relationele praktijk.'

Schematisch weergegeven kenmerkt de paarse benadering zich door de volgende kernwoorden:



We starten met wat er is en matchen met profielen
Aandacht gaat alternerend binnen-buiten, buiten-binnen
Perspectief van medewerker én organisatie

Competenties en talenten tonen zich in gedrag
Eén gemeenschappelijke terminologie

Beoordelen is een combinatie van observatie én reflectie
Co-constructie van kennis en betekenis
Samen ontdekken van passies en talenten

Dialogoog
Relationele praktijk van hoge kwaliteit

Ontwikkelen van sterkten en neutraliseren van tekorten
Focus op benutten én fitten
ROI door 'flow' en ontplooiing
Waarderend én stimulerend
Contextrijk ervaringsleren
Zelfassessment én feedback
Zelfsturing van het leerproces

De leidinggevende als coach, facilitator
De organisatie als krachtige leeromgeving
Het team als platform voor jobnegotiatie

Gematigd cognitivisme en sociaal-constructionisme

9.2. Een open einde

Deze studie is een aanzet voor verdere dialoog en ontwikkeling. Toepassingen zijn legio, niet alleen in bedrijven, publieke instellingen, scholen of zorgcentra, maar ook in de sport, bij de keuze van topvoetballers, bij de samenstelling van een wielerploeg of bij de training van tennistalent. Wat leren zij van Metallica?

Het internet kan het uitwisselen van ervaringen en de verdere ontwikkeling van deze HRM-praktijk ondersteunen. Nieuwe kennis en ervaring met de paarse benadering kan worden gedeeld via www.purplebrain.eu.

BIJLAGE - Overzicht competenties en definities

Groep I. ZELFMANAGEMENT

Betrouwbaarheid

Afspraken nakomen en handelen volgens de algemeen aanvaarde sociale en ethische normen, rekening houdend met de bedrijfspolicy.

Prestatiemotivatie

Uit eigen beweging voortdurend de eigen prestaties verbeteren. De standaarden overstijgen en buitengewone resultaten bereiken, er naar streven om de beste te zijn.

Stressbestendigheid

Tijdens en na moeilijke situaties, onder sterke druk, tegenslagen of kritiek, efficiënt en effectief blijven functioneren.

Zelfinzicht

Zichzelf kunnen inschatten en beoordelen zodat men een zelfbeeld bekomt dat overeenstemt met de realiteit.

Zelfontplooiing

Acties nemen ter bevordering van de eigen professionele en persoonlijke groei.

Groep II. INTERACTIE

Optreden

In verschillende situaties een sterke en geloofwaardige eerste indruk maken en die kunnen handhaven.

Assertiviteit

Voor eigen meningen of belangen opkomen met respect voor anderen, zelfs indien er vanuit de omgeving druk wordt uitgeoefend om dit niet te doen.

Overtuigingskracht

Instemming verkrijgen van anderen via goede argumenten, gepaste beïnvloedingsmethodes en autoriteit.

Luisteren

Zich bereid tonen en in staat zijn om (non)-verbale boodschappen van anderen op te nemen en te begrijpen.

Inlevingsvermogen

Tonen dat men rekening houdt met de (al dan niet rechtstreeks) geuite gevoelens, behoeften en wensen van anderen.

Samenwerking

Een actieve bijdrage leveren aan een gezamenlijk resultaat of aan het oplossen van problemen of conflicten, ook wanneer de samenwerking een onderwerp betreft dat niet direct van eigen belang is.

Kennis delen

Vaktechnische en andere werkgerelateerde kennis delen met anderen.

Netwerken

Professionele relaties ontwikkelen en bestendigen en deze aanwenden tot wederzijds voordeel.

Omgaan met diversiteit

Effectief interageren en communiceren met mensen van andere culturen.

Mondelinge communicatie

Een mondelinge boodschap vaardig overbrengen zodat het publiek tot wie de boodschap gericht is, ze begrijpt.

Schriftelijke communicatie

Op een gestructureerde wijze en in begrijpbare en grammaticaal correcte taal ideeën en/of meningen op schrift zetten zodat de doelgroep ze begrijpt.

Presentatie

Op een duidelijke en gestructureerde manier informatie overbrengen met het gepast gebruik van audiovisuele middelen.

Groep III. INFORMATIE

Probleemanalyse

Een probleem duiden in zijn verbanden en op een systematische wijze op zoek gaan naar bijkomende informatie om het op te kunnen lossen.

Oordeelsvorming

Degelijk onderbouwde meningen en standpunten uiten en zicht hebben op de consequenties ervan.

Visie

Zaken van op een afstand bekijken en ze in hun ruimere context- en tijdsperspectief plaatsen.

Creativiteit

Originele en vernieuwende oplossingen en voorstellen formuleren.

Innovatie

Actief bijdragen tot de voortdurende verbetering en vernieuwing van kennis, methodes, processen, diensten en producten.

Groep IV. PROBLEEMOPLOSSEN

Initiatief

Uit eigen beweging zaken aanpakken, voorstellen formuleren en/of pro-actief reageren.

Beslissen

Zich eenduidig uitspreken voor een bepaald standpunt of voor een bepaalde actie, ondanks onvolledige kennis van de te volgen alternatieven en/of hun risico's.

Flexibiliteit

Het eigen gedrag en aanpak aanpassen in functie van de situaties waarin men zich bevindt, met het oog op het bereiken van een bepaald doel.

Veranderingsgerichtheid

Zich openstellen voor (organisatie-) verandering, en het zich effectief aanpassen aan nieuwe werkwijzen en denkkaders

Klantgerichtheid

Acties afstemmen op de gevoeligheden, behoeften en wensen van de klanten, ook wanneer die niet rechtstreeks geuit worden.

Marktgerichtheid

Factoren identificeren uit de omgeving waarin de organisatie actief is en er actief op inspelen.

Ondernemerschap

Kansen signaleren en deze omzetten in acties die bijdragen tot de groei van de organisatie.

Bedrijfsidentificatie

Handelen met aandacht voor de doelstellingen en de belangen van de organisatie.

Organisatiesensitiviteit

Handelen met oog voor de invloeden en gevolgen van eigen beslissingen of acties op andere onderdelen van de organisatie.

Groep V. ORGANISATIE

Zorgvuldigheid

Handelen met aandacht voor details en gericht op het voorkomen van fouten.

Plannen en organiseren

Structuur aanbrengen in tijd en ruimte en prioriteiten stellen bij het aanpakken van problemen.

Voortgangscontrol

De voortgang van processen en van de gemaakte afspraken systematisch opvolgen.

Resultaatgerichtheid

Gericht zijn op het concretiseren van doelen en het realiseren van resultaten conform het tijdspad en de afspraken.

Groep VI. LEIDINGGEVEN

Coachen en ontwikkelen

Medewerkers begeleiden tot optimale prestaties, groei in hun functie en de verruiming van hun loopbaan-kansen.

Richting geven

Medewerkers aansturen zodanig dat zij hun doelstellingen kunnen realiseren.

Delegeren

Taken en verantwoordelijkheden overdragen, in overeenstemming met de mogelijkheden en de motivatie van de medewerker.

BIBLIOGRAFIE

- Abraham, J.D., Morrison Jr., J.D. en Burnett, D.D. (2006). Feedback seeking among developmental assessment center participants. In: 'Journal of business and psychology', vol.20, nr.3, pag.383-394.
- Andersen, H. (2009). Postmodern/social construction Assumptions: Invitations for collaborative Practices. Taos Institute Newsletter, January 2009, 3 p.
- Anderson, N. (2003). Applicant and recruiter reactions to new technology in selection: A critical review and agenda for future research. In: 'International Journal of Selection and Assessment', 11, 121-136.
- Anseel, F. & Lievens, F. (2004a). Performance appraisal revisited, In: 'Opleiding & Ontwikkeling', 1/2 2004, pag. 9-13
- Anseel, F. & Lievens, F. (2002). Feedback zoekend gedrag in organisaties: Literatuuroverzicht en richtingen voor toekomstig onderzoek. In: 'Gedrag & Organisatie', oktober 2002, vol.15, nr.4, pag.294-319.
- Anseel, F. & Lievens, F. (2004b). Als het bericht goed is: (on)zekerheid als determinant van feedbackreacties in het feedbackproces. In: 'Gedrag & Organisatie', vol.17, nr.6, pag.414-429.
- Anseel, F. & Lievens, F. (2007a). An examination of strategies for encouraging feedback interest after career assessment. In: 'Journal of Career Development', March 2007, vol. 33, nr. 3, pag. 250-268.
- Anseel, F. & Lievens, F. (2007b). The relationship between uncertainty and desire for feedback: A test of competing hypotheses. In: 'Journal of Applied Social Psychology', vol. 37, nr. 5, pag. 1007-1040.
- Anseel, F. & Lievens, F. (2006). Certainty as a moderator of feedback reactions? A test of the strength of the self-verification motive, In: 'Journal of Occupational and Organizational Psychology', vol. 79, nr. 4, pag. 533-551.
- Anseel, F. en Lievens, F. (2007c). The long-term impact of the feedback environment on job satisfaction: A field study in a Belgian context. *Applied Psychology: An International Review*, 56, 254-266.
- Anseel, F., Lievens, F. & Levy, P.E. (2007). A self-motives perspective on feedback-seeking behavior: Linking organizational behavior and social psychology research. In: 'International Journal of Management Reviews', vol. 9, nr. 3, pag. 211-236.
- Aragón-Sánchez, A. & Barba-Aragón, I. & Sanz-Valle, R. (2003). Effects of training on business results. *Int. Journal of Human Resources Management*, 14:6, September 2003, p. 956-980.
- Argyris, C. (1982). 'Executive mind and double-loop learning', *Organizational Dynamics*, Vol. 11 No.2, pp.5-22.
- Argyris, C. (2005). Double Loop Learning in organisations. Theory of action perspective. In: *Great Minds in Management: The process of theory involvement*, by Ken G. Smith & Michael A. Hitt, 600 p.
- Argyris, C. & Schön, D.A. (1978). *Organizational Learning: A theory of action perspective*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Arntz, W., Chasse, B. en Vicente, M. (2006). *What the bleep do we (k)now!? Ontdek de werkelijkheid achter de werkelijkheid*, Kosmos Uitgevers, Utrecht, Antwerpen, 286 pag.
- Arthur, W., Day, E.A., McNelly, T.L. & Edens, P.S. (2003). A meta-analysis of the criterion-related validity of assessment center dimensions. In: 'Personnel Psychology', 56, pag. 125-154.
- Ashford, S.J. & Cummings, L.L. (1983). Feedback as an individual resource: Personal strategies of creating information. In: 'Organizational Behavior and Human Performance', vol. 32, nr. 3, pag. 370-398.
- Ashford, S.J. & Cummings, L.L. (1985). Proactive feedback seeking: the instrumental use of the information environment.
- Athey, T.R. & Orth, M.S. (1999). Emerging competency methods for the future. In: 'Human Resource Management', 38 (3), pag. 215-226.
- Avau, M. & Visch, de, J. (2006). *Uit de praktijk van loopbaanbegeleiding: van een reflectief naar een transformatieel*

- paradigma? Uit Relationeel organiseren, Samen leren en werken in en tussen organisaties, LannooCampus, Leuven, pag. 59-74
- Baisier, L. (2002). Bent u competent? Competentiemanagement als leidraad voor personeelsbeleid, STV-Innovatie & Arbeid, Brussel.
- Baisier, L. (2002). Competenties als leidraad van personeelsbeleid op een tweesprong?, uit Klare kijk op competentienagement, bijlage bij De gids op maatschappelijk gebied, Garant-Uitgevers nv, Antwerpen, 62 pag.
- Baisier, L. (2002). Informatiedossier. Competentiebeheer als instrument voor personeelsbeleid. Een verkenning in de industrie, Brussel, SERV-STV Innovatie en Arbeid.
- Baker, W., Cross, R. & Wooten, M. (2003). Positive organizational network analysis and energizing relationships. In K.S. Cameron, J.E. Dutton & R.E. Quinn (Eds.), 'Positive Organizational Scholarship', San Francisco: Berrett-Koehler, pag. 328-342.
- Bamberger, P., Erev, I., Kimmel, T. & Oref-Chen, T. (2005). Peer assessment, individual performance and contribution to group processes, *Group Organization Management*, 30, pag. 344-377.
- Barnett, R. (1994). The limits of competence: Knowledge, higher education and society. Buckingham: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Barrett, F. en Fry, R. (2005). Appreciative Inquiry: A positive approach to building cooperative capacity, Shagryn Falls, OH: Taos Institute publications.
- Barrick, M.R. & Mount, M.K. (1991). The Big Five personality dimensions and job performance: A meta-analysis, In: 'Personnel Psychology', 44(1), pag. 1-26.
- Barrick, M.R. & Mount, M.K. (2003). Impact of meta-analysis methods on understanding personality-performance relations, In K.R. Murphy (Ed.) 'Validity generalization: A critical review', Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, pag. 197-222.
- Bartram, D. (2004). Assessment in organisations. In: 'Applied Psychology: an international review', vol. 53, nr. 2, pag. 237-259.
- Bateson, G. & Bateson, M.C. (2000). Steps to an ecology of mind, University of Chicago Press.
- Benharrosh, C. (2007). Compétence et diversité. Congrès belge sur le management des compétences, Bruxelles.
- Bertolino, M. & Steiner, D. (2007). Fairness reactions to selection methods: an italian study. In: 'International Journal of Selection and Assessment', 15 (2), pag. 197-205.
- Blekkingsh, B. (2005). Authentiek Leiderschap, Accademic Services, 168 p.
- Borman, W.C. & Brush, D.H. (1993). More progress towards a taxonomy of managerial performance requirements. In: 'Human Performance', 6, pag. 1-21.
- Born, M. (2008). De selecteur, de sollicitant, de samenleving en de expert : drijfveren bij de selectie van personen. In 'Gedrag en organisatie', 21, nr. 2.
- Boselie, J.P.P.E.F., Hartog, D. den, en Paauwe, J. (2004). Performance management en human resource management: een overzicht van recente ontwikkelingen'. *Gedrag en Organisatie*, 17(6), (pp. 518-530).
- Boselie, P. & Paauwe, J. (2004). HRM en prestatieverbetering: een overzicht van 10 jaar onderzoek. In: *Tijdschrift voor HRM*, 2, 9-30.
- Bouwen, G. (red.) (2007). Van bezieling tot waardering: de waarderende benadering toegepast, Stebo vzw.
- Bouwen, R. (1991). Individualizing the definition of work- and organizational problems as a social construction. In: Singelton, W. & Dirckx, J. (Eds.) *Ergonomics, Health and safety*, Leuven University Press.

- Bouwen, R. (1998). Relational construction of meaning in emerging organizational contexts. In: 'European Journal of Work and Organizational Psychology', 7, 3, pag. 299-319.
- Bouwen, R. (2002). An appreciative inquiry approach as a generative framework for relational practices. Paper presented at the Inter-Logics Conference, 'Divisions and Bridges in a Relational World', 13-15 March, Warwick, UK.
- Bouwen, R. (2004). De Cleveland 'Organizational Behavior'-groep blijft pionieren: van groepsleren tot 'world benefit'. In: 'Opleiding & Ontwikkeling', 17, 11, 31-35.
- Bouwen, R. (2008a). Workshop 'Vuur werkt', ESF-project bij Stebo vzw: Met talent toekomst maken, Bilzen.
- Bouwen, R. (1994). Onderzoek als interventie en interventie als onderzoek. Een sociaal constructionistische methodologie voor organisatieverandering. In: 'Gedrag en Organisatie', 7, 6, pag. 367-387.
- Bouwen, R. & Fry, R. (1996). Facilitating Group Development: Interventions for a Relational and Contextual Construction. In: 'West, M. (Ed.) Handbook of Work Group Psychology, New York, Wiley, pag. 531-554.
- Bouwen, R. (2008). Appreciative Inquiry als een relationele praktijk. In: 'Masselink, R., van den Nieuwenhof, R. (Red.), Waarderend organiseren, Appreciative Inquiry: co-creatie van duurzame verandering'. Nieuwenkerke aan den IJssel: Gelling Publishing.
- Bouwen, R. (2003). Relationeel organiseren: de sociale constructie van praktijkgemeenschappen en gedeelde betekenis, in 'Dialogen over organisatiepsychologie', Sanctgallen, University of Sanctgallen.
- Bouwen, R. (2008b). interview voorafgaand aan het 11de Belgische congres over competentie management, 13 oktober 2008, Borgloon.
- Bowler, M.C. & Woehr, D.J. (2006). A meta-analytic evaluation of the impact of dimension and exercise factors on assessment center ratings. In: 'Journal of Applied Psychology', 91, pag. 1114-1124.
- Boyatzis, R. (1982). The competent Manager: A model for effective performance, John Wiley, 308 p.
- Bracke, P. (2004). Het heilige middel en het onduidelijke doel, in: 'Human resources Magazine', december 2004, pag. 3.
- Breman, P. & Bruinsma, J. (2006). Leidt competentie tot prestatie?, In: 'Tijdschrift voor HRM', 2006-2,
- Bruhner, J.S. (1966). Toward a theory of instruction. Cambridge: Mass. Harvard University Press.
- Buckingham, M. & Coffman, C. (1999). First, break all the rules, What the world's greatest managers do differently, Simon & Schuster, The Gallup Organization, 267 pag.
- Buckingham, M. & O. Clifton, D., Ph. D. (2001). Now, discover your strenghts, The Free Press, The Gallup Organization, 260 pag.
- Buckingham, M. & O. Clifton, D., Ph. D. (2008). Ontdek je sterke punten. Een revolutionair programma om unieke talenten te ontwikkelen. Utrecht, Spectrum, (8ste druk), 271 pag.
- Buckingham, M. & Vosburgh, R.M. (2001). The 21st century human resources function: It's the talent, stupid!, In: 'Human Resource Planning', 24(4), pag. 17-23.
- Burr & Butt (2000). Zie boek van Vivien Burr uit de bibliotheek van Tilburg.
- Burr, V. (2003). Social constructionism: Routledge, London & New York, 2003
- Burr, V. (1995).
- Bushe, G.R. (1999). Advances in appreciative inquiry as an organization development intervention. In: 'Organization Development Journal', Vol. 17 (2), pag. 61-68
- Bushe, G.R. (2000). Five theories of change embedded in Appreciative Inquiry. In: 'D.L. Cooperrider, P. Sorenson, D. Whitney and T. Yeager (eds.), Appreciative Inquiry: an emerging direction for organization development', Champaign,

- III., Stipes.
- Bushe, G.R. & Kassam, A. (2005). When is Appreciative Inquiry Transformational? A Meta-Case Analysis, In: 'Journal of applied behavioral science, vol. 41 (2), June 2005, pag. 161-181
- Bushe, G.R. (2007). Generative and the transformational potential of appreciative inquiry. In Zandee, D. Cooperrider, D.L. & Avital, M. (eds). *Organizational Generativity: Advances in Appreciative Inquiry, Volume 3*, Amsterdam, Elsevier
- Bushe, G.R. (2007). Appreciative Inquiry is not '(just) about the positive, *OD Practitioner*, Vol. 39, nr. 4, pag. 30-35.
- Butler, T. & Waldroop, J. (1999). Job Sculpting. The art of retaining your best people. *Harvard Business Review*, September-October 1999, p. 144-152.
- Byham, W.C. (2001). Are leaders born or made?, In: 'Workspan', 44(12), pag. 56-60.
- Calmeyn, H., De Witte, K., Weverbergh, J. (reds.) (2008). *Licht op leren: Leren en ontwikkelen in een talentgerichte maatschappij*, VOV lerend netwerk, LannooCampus, 144 pag.
- Capaldo, G., Iandoli, L., Zollo, G. (2006). A situationalist perspective to competency management, In 'Human Resource Management', Vol 45, nr. 3, pag. 429-448, Wiley InterScience
- Cannon, M.D. & Witherspoon, R. (2005). Actionable feedback: unlocking the power of learning and performance improvement. In: 'Academy of Management Executive', vol. 19, nr. 3, pag. 120-134.
- Cauffman, L. (2001). *Oplossingsgericht management: simpel werkt het best, Een gereedschapskist voor ondernemende mensen*, Uitgeverij Lemma BV, Utrecht, 194 pag.
- Chan, D. (1996). Criterion and construct validation of an assessment centre. In: 'Journal of Occupational and Organizational Psychology', 69, nr. 2, pag. 167-181.
- Chan, D., Schmitt, N., Sacco, J. & De Shon, R.P. (1997). Understanding pretest and posttest reactions to cognitive ability and personality tests. *Journal of Applied Psychology*, 83, 471-485
- Cheese, P., Thomas, R.J. and Craig, E. (2008). *The Talent Powered Organization, Strategies for Globalization, Talent Management and High Performance*, Kogan Page Limited, 265 pag.
- Chen, G. & Klimoski, R. (2007). Training and development of human resources at work: Is the state of our science strong? In: 'Human Resource Management Review', 17, pag. 180-190.
- Christis, J. en Fruytier, B. (2006). Competentiemanagement: een kritiek en een alternatief, uit *Tijdschrift voor HRM*, Competentiemanagement, Kluwer, 9de jaargang, winter 2006, pag. 6-34
- Clifton, D.O. & Buckingham, M. (2003). *Ontdek je sterke punten*. een Spectrum, Utrecht.
- Coghlan, A., Preskill, H. & Catsambas, T. (2003). An overview of Appreciative Inquiry in evaluation. In: 'New directions for evaluation', n° 100, Winter 2003, Wiley Periodicals Inc.
- Collins, J. (2001). *Good to Great: Why some companies make the leap... and others don't*. London, Random House.
- Cook, M. (2004). *Personnel selection: adding value thru people*. Chester: Wiley.
- Cooperrider, D.L. (1990). Positive Image, Positive Action: The Affirmative Basis of Organizing, In: 'S. Srivastva & D.L. Cooperrider (Eds.), 'Appreciative Management and Leadership: The Power of Positive Thought and Action in Organizations.', San Fransisco, CA: Jossey-Bass Inc., pag. 91-125..
- Cooperrider, D.L. (2009). ASTD Online Article: www.astd.org/TD/Archives/2009/Feb/0902
- Cooperrider, D.L. & Whitney, D. (2005). *Appreciative Inquiry: a positive revolution of change*, Berrett-Kohler Publishers, 80 pag.
- Cooperrider, D.L. & Whitney, D. (2000). A positive revolution in change: Appreciative Inquiry, In: 'Cooperrider, D.L.

- e.a. *Appreciative Inquiry, Rethinking human organization toward a positive theory of change*, Champaign IL., Stipes Publishing, pag. 3-28.
- Cooperrider, D.L. & Whitney, D. (1999). *Appreciative Inquiry*, San Fransisco: Berrett Koehler Communications, Inc..
- Cooperrider, D.L. & Whitney, D. (2001). A positive revolution in change, In: Cooperrider, D.L. e.a. (eds) 'Appreciative Inquiry: An Emerging Direction for Organization Development, Champaign, IL: Stipes pag. 9-29.
- Cooperrider, D.L., Whitney, D. & Stavros, J.M. (2005). *Appreciative Inquiry Handbook: The first in a series of AI work-book for leaders of change*, Berrett-Koehler, San Fransisco.
- Cooperrider, D.L., Whitney, D. & Stavros, J.M. (2008). *Appreciative Inquiry Handbook. For leaders of change*, 2nd Edition. Berrett-Koehler Publishers, Inc. & Crown Custom Publishing, Inc., San Francisco & Ohio, 454 pag.
- Cooperrider, D.L. en Srivastva, S. (1987). *Appreciative Inquiry in organizational Life*, In W.A. Pasmore & R.W. Woodman (eds.): 'Research in Organizational Change and Development, Greenwich, CT: JAI Press, 1, pag. 129-169.
- Cousins, J.B. (2003). Utilization effects of participatory evaluation. In: 'T. Kellaghan and D.L. Stufflebeam (eds.), *International Handbook of Educational Evaluation.*', Norwell, Mass.: Kluwer.
- Csikszentimihalyi, M. (1999). *De weg naar flow*. Amsterdam, Uitgeverij Boom.
- Csikszentimihalyi, M. (1991). *Flow: The psychology of optimal experience*, Harper & Row Publishers, New York.
- De Bock, W. (2006). *Hol Redeloos Mekkeren: verslag van een studiedag van 11 januari 2006, voor de sectore Hoger Onderwijs, Vlaanderen*
- De Bock, W. (2006) *Hol Redeloos Mekkeren: competentie management biedt kansen voor personeelsleden maar ook talrijke gevaren*, pag. 28-29, Tijdschrift Klasse, februari 2006.
- de Lange, W., et.al. (2008). *De effectiviteit van competentie management. Verslag van een onderzoek in de zakelijke dienstverlening*, Avans hogeschool, Breda/'s-Hertogenbosch, maart 2008.
- De Preter, M.-C. (2007). *Le rôle de RH: stratège, opportuniste ou victime? A vous de choisir... Congrès belge sur le management des compétences*, Bruxelles.
- De Prins, P. (2006). *Competenties, motivatie en welzijn op het werk. De meerwaarde van HRM*. UAMS Antwerpen, 47 pag.
- De Prins, P. & Melis, A. (2004). *Competentie management als hefboom voor de professionalisering van HRM*, PASO-flits 9.
- De Prins, P. & Melis, A. (2005). *Competentie management in Vlaanderen. Ruimte voor groei*, uit Tijdschrift voor HRM, Competentie management, de hype voorbij?, Kluwer, 8ste jaargang, zomer 2005/special, pag. 27-41
- De Volder, P. (2002). *Voor de vakbeweging rijmt competentie niet op competitie*, uit Klare kijk op competentie management, bijlage bij De gids op maatschappelijk gebied, Garant-Uitgevers nv, Antwerpen, 62 pag.
- De Witte, K. (2006). *Evaluatie van medewerkers: op het kruispunt van instrumentele en relationele benaderingen*. In 'Relationeel organiseren', Liber amicorum, aangeboden aan Prof. Dr. René Bouwen, LannooCampus, Leuven. P.39-58
- Decker & Van Woerden (2005).
- DeNisi, A. & Mitchell, K. (1978). *An analysis of peer ratings as predictors and criterion measures and a proposed new application*, In: 'Academy of Management Review', 3, pag. 369-374.
- DeNisi, A., Cafferty, T. & Meglino, B. (1984). *A cognitive review of the performance appraisal process: a model and research propositions*, In: 'Organisational Behavior and Human Performance', 33, pag. 360-396.
- Derijcke, L. en Thoelen, N. (2001). *Retentie management. Binden of boeien*, Ced. Samsom, 110 pag.
- Development Dimensions International (2000). *Guidelines and ethical considerations for assessment center operations*, Pittsburgh, Development Dimensions International.

- Devos, A. (2006). Best practices in loopbaanbegeleiding, HR-day, Vlerick Leuven Gent Management School, 7 juni 2006.
- Dewulf, L. & Lievens, P. (2004). Het leren organiseren. Kluwer Themaboeken HRM, 129 p.
- Dewulf, L. & Verheijen, L. (2004). Appreciative inquiry: hoe onderzoeken en veranderen samen kunnen vallen, In: Opleiding & Ontwikkeling, november 2004, pag. 23-26
- Dielen, I. (2002). Competentiemanagement, boetseerklei of ontplooiingskansen? De volledige werknemer op maat van het bedrijf of van zichzelf? uit Klare kijk op competentie management, bijlage bij De gids op maatschappelijk gebied, Garant-Uitgevers nv, Antwerpen, 62 pag.
- Dijkstra, J. & Lee, van der, N. (2002). Competentiemanagement in de praktijk, Scriptum management, 76 pag.
- Dochy, F. (2004). Competentiegericht leren in het hoger onderwijs. Tussen droom en daad. In: 'Delta', pag. 21-28, oktober 2004.
- Dochy, F., Heylen, L., Van de Mosselaer, H. (2002). Assessment in onderwijs, Nieuwe toetsvormen en examinering in studentgericht onderwijs en competentiegericht onderwijs, Uitgeverij Lemma BV, Utrecht, 274 pag.
- Dochy, F., Schelfhout, W., Janssens, S. (Red.) (2003). Anders evalueren, assessment in de onderwijspraktijk, LannooCampus, Heverlee-Leuven, 136 pag.
- Elliot, C. (1999). Locating the energy for change: An introduction to Appreciative Inquiry, Winnipeg, Manitoba: International Institute for Sustainable Development, [<http://iisd1.iisd.ca/pdf/appreciativeinquiry.pdf>].
- Ellis, S., Mendel, R. & Nir, M. (2006). Learning from successful and failed experience: The moderating role of kind of after-event review. In: 'Journal of Applied Psychology', Vol. 91, n°3, pag. 669-680.
- Evers, G., Kluijtmans, F. en Lange, de, W. (2005). Competentiemanagement in Nederland: dilemma's en valkuilen, uit Tijdschrift voor HRM, Competentiemanagement, de hype voorbij?, Kluwer, 8ste jaargang, zomer 2005/special, pag. 45-63.
- Francis-Smythe, J. & Smith, P.M. (1997). The psychological impact of assessment in a development center. In: 'Human Relations', vol. 50, nr. 2, pag. 149-167.
- Freeman, R. & Lewis, R. (1998). Planning and implementing assessment. London: Cogan Page.
- Fry, R., Barrett, F., Selling, J. & Whitney, J.D. (2001). Appreciative inquiry and organizational transformation: Reports from the field, Westport, CT: Quorum Books.
- Fry, R. (2006). Workshop naar aanleiding van het emeritaat van Professor Dokter René Bouwen, Leuven.
- Gaugler, B.B., Rosenthal, D.B., Thornton, G.C. and Bentson, C. (1987). Meta-Analysis of Assessment Center Validity. In: 'Journal of Applied Psychology', vol. 72, nr. 3, pag. 493-511.
- Geddes, D. en Konrad, A.M. (2003). Demographic differences and reactions to performance feedback, In: 'Human Relations', vol.56, nr.12, pag.1485-1513.
- Geerart, G. (2008). Competentiemanagement: waar voor uw geld?, 2008, HRMagazine, nummer 148, Dendermonde, 1 juni 2008.
- Gergen, K. (1973). Paper 'Social psychology as history'.
- Gergen, K. (1999). An invitation in Social Construction, Sage Publications, London.
- Gergen, K. (2001). Social Construction in Context, Sage Publications, London.
- Gergen, K. (1994). Realities and Relationships. Soundings in social construction. Cambridge, Mass. Harvard University press, 3556 pag.
- Gergen, K.J. (1985). The social constructionist movement in modern psychology, In: 'American Psychologist', 40, pag. 266-275.

- Gergen, K.J. (2004). Organisation science as social construction. Postmodern potentials. In 'The Journal of Applied Behavioral Science', pag. 228-248.
- Gergen, K.J. (1978). Toward generative theory, In: 'Journal of Personality and Social Psychology', 36, pag. 1344-1360.
- Gergen, K.J. (1982). Towards the transformation of social knowledge, New York: Springer.
- Gergen, K.J. en Kaye, J. (1992). Beyond narrative in the negotiation of therapeutic meaning. In: Macnamé S. en Gergen, K.J. editors therapy as social construction, London: Sage.
- Gergen, M. & Gergen, K.J. (2005). Social Construction. A reader, SAGE Publications, London, 262 pag.
- Gergen K.J. & Thatchenkery T.J. (2004). Organization science as social construction,. Postmodern potentials. The Journal of Applied Behavioral Science, Vol. 40, No. 2, 228-249
- Gilliland, S. W. (1993). The perceived fairness of selection systems: An organizational perspective. Academy of Management Review, 18 (4). 694-734
- Goffin, R.D., Rothstein, M.G. & Johnston, N.G. (1996). Personality testing and the assessment center: Incremental validity for managerial selection, In: 'Journal of Applied Psychology', 81, pag. 746-756.
- Golembiewski, B. (2000). Three perspectives on Appreciative Inquiry. In: 'OD Practitioner', 32(1), pag. 53-58.
- Grabinger, S. (1996). Rich environments for active learning. In: D. Jonassen (Ed.) Handbook of research for educational communications and technology, p.665-692, London, Prentice Hall.
- Grote, D. (1996). The complete guide to performance appraisal. New York: AMACOM.
- Guiver-Freeman, M. (2001). Praktisch competentiemanagement, Academic Service, Schoonhoven, 98 pag.
- Hamel, G. & Prahalad, C.K. (1994). Competing for the Future, In: 'Harvard Business Review', July/Aug., pag. 122-128.
- Hamel, G. & Prahalad, C.K. (1990). The core competence of the corporation, In: 'Harvard Business Review', 68, 3:79-93.
- Hammond, S.A. (1996). Thin book on Appreciative Inquiry. Plano, Tex.: Thin Book Publishing.
- Hanikenne, M. (2007). La Gestion des compétences, facteur de rétention des collaborateurs? Congrès belge sur le management des compétences, Bruxelles.
- Hannagan, T. (1995). Management: concepts and practices, Pitman Publishing.
- Hardesty, D.L. en Jones, W. S. (1968). Characteristics of judged high potential management personnel - The operations of an industrial assessment center, In: 'Personnel Psychology', vol.21, nr.1, pag. 85-98.
- Harpenau, P. (2007). Het geheim van The Secret, Kosmos Uitgevers, Utrecht, Antwerpen, 192 pag.
- Harter, J., Schmidt, F. & Keyes, C. (2003). Well-being in the workplace and its relationship to business outcomes: A review of the Gallup studies, In C. Keyes & J. Huidt (Eds.) 'Flourishing: Positive psychology and the life well-lived', Washington, DC: American Psychological Association, pag. 205-224.
- Heimes, D. (2004). Bioresonantie volgens Paul Schmidt: Inleiding apparatuur toepassing, Spurbuchverlag, Baunach, 416 pag.
- Heinsman, H. (2008). The competency concept revealed: its nature, relevance and practice. Academisch proefschrift, Vrije Universiteit Amsterdam.
- Heinsman, H., de Hoogh, A.H.B., Koopman, P.L., van Muijen, J.J. (2007a). Competencies through the eyes of psychologists: a closer look at assessing competencies. In 'International Journal of Selection and Assessment', Vol 15, nr. 4, December 2007, pag. 412-427.
- Heinsman, H., de Hoogh, A.H.B., Koopman, P.L., van Muijen, J.J. (2007b). Competency management: balancing between commitment and control, In 'Management Revue', 17, pag. 292-306.

- Henderickx, E., Janvier, R., Loeman, S. (2001). Competentiemanagement als personeelsstrategie in publieke organisaties, Die Keure.
- Henderickx E., Janvier R., Van Beirendonck L., Humblet P. (2009). HRM, competentiemanagement en Arbeidsrecht, Acco-Leuven, 515 pag.
- Hermelin, E., Lievens, F. & Robertson, I.T. (2007). The validity of assessment centres for the prediction of supervisory performance ratings: a meta-analysis. In 'International Journal of Selection and Assessment', December 2007, vol. 15, nr. 4, pag. 405-411.
- Hiltrop, J.-M. (2005). A diagnostic framework for building HR capability in organizations. Research Article, TiasNimbas Business School and the European School for Management and Technology, Berlin. On www.Wiley.com.
- Hoekstra, H., van Sluijs, E. (2000). Management van competenties; Het realiseren van HRM, Van Gorcum.
- Hofman, B. (1962). The tyranny of testing, New York.
- Hoffman, C.C. en Thornton, G.C. (1997). Examining selection utility where competing predictors differ in adverse impact, In: 'Personnel Psychology', vol. 50, nr.2, blz.455-470.
- Hoogenboom, M. (2002). Appreciative Inquiry: een positieve verandering? Doctoraalscriptie, Vrije Universiteit Amsterdam.
- Horn, T. & Weerts, T. (2003). Wees helder over competenties, In: 'Gids voor personeelsmanagement', nr. 9, pag. 16-20.
- Hugh, L. & Oswald, F. (2000). Personnel selection: Looking toward the future, remembering the past. In 'Annual Review of Psychology', 51: 631-664.
- Huguet, P, Gimmig, D., & Caverni, J.-P. (2006). Choking under pressure and working memory capacity: When performance pressure reduces fluid intelligence. In: 'Psychonomic Bulletin & Review', 13, p. 1005-1010.
- Huguet, P. & Jonas, K. (2007). What day is today? A social-psychological investigation into the process of time orientation. The Society for Personality and Social Psychology, Inc..
- Huguet, P. & Régner, I. (2007). Stereotype threat among schoolgirls in quasi-ordinary classroom circumstances. In: 'Journal of Educational Psychology', vol. 99, 3, pag. 545-560.
- Huguet, P. & Régner, I. (2004). What keeps girls out of math? From autobiographical inhibition to stereotype threat. Communication at Small Group Meeting of the European Association Social Psychology: Understanding the academic underachievement of low status group members. Paris, France.
- Huguet, P., Dumas, F., Monteil, J. M. & Genestoux, N. (2001). Social comparison choices in the classroom: further evidence for students' upward comparison tendency and its beneficial impact on performance. In: 'European Journal of Social Psychology', 31, p. 557-578.
- Hunneken, A.H.M. (2002). Competentiemanagement lijdt onder simplificering. In: Personeelsbeleid, nr.2
- Iles, P. (1992). Centers of excellence? Assessment and development centres, Managerial Competence and Human Resource Strategies, In: 'British Journal of Management', vol.3, nr.2, pag. 79-91.
- Jansen, P.G.W. (2002). Competenties en constructen: Arbeids- en organisatiepsychologische wetenschap en de praktijk van competentiemanagement. In: 'Gedrag en Organisatie', 15(februari), 2002, pag. 36-41.
- Jansen, P.G.W. (1997). Competenties als basis voor beoordeling. In: 'N.Smid (Red.). Schriftelijke Praktijkcursus 'Competenties van medewerkers' (Deel V). Eindhoven: IMF International Management Forum.
- Jansen, P.G.W. & De Jongh, F. (1993). Assessment enters, een open boek. Utrecht, Het spectrum.
- Kanselaar, G. (2005). Idolen van de opleidingskundige? Drie verschillende perspectieven op het socio-constructivisme. In:

- 'Opleiding en Ontwikkeling', 06/2005, pag. 44-47.
- Keen, K. (1991). Competence; what is it and how can it be developed? In: 'International Design', IBM/KUL Conference, La Hulpe.
- Kelly, G.A. (1955). The psychology of personal constructs, Vol 1 &2, Norton, New York
- Kesler, G.C. (2002). Why the leadership bench never gets deeper: Ten insights about executive talent development, In: 'Human resource Planning', 25, pag. 32-44.
- Kessels, J. (2001). Learning in organisations: a corporate curriculum for the knowledge economy. Elsevier Science Ltd. Futures 33, p. 497-506.
- Klarus, R. (1998). Competenties erkennen. Proefschrift Katholieke Universiteit Nijmegen. Den Bosch: Cinop.
- Kluger, A.N. & DeNisi, A. (1996). The Effects of Feedback Interventions on Performance: A Historical Review, a Meta-Analysis and a Preliminary Feedback Intervention Theory, In: 'Psychological Bulletin', 119 (2), pag. 254-284.
- Kluijtmans, F. (2005). Management of competencies?' Never heard of it!, uit Tijdschrift voor HRM, Competentiemanagement, de hype voorbij?, Kluwer, 8ste jaargang, zomer 2005/special, pag. 43-44
- Kluijtmans F. & de Lange W. (red.) (1999) Themacahier Competentiemanagement, Kluwer, Deventer
- Kolb, D.A. (1984). Experiential learning: experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs; Prentice Hall, N.J.
- Kolk, N.J., Born, M.P., & van der Vlier, H. (2002). Impact of common rate variance on construct validity of assessment center dimension judgements. Human Performance, 15, 325-337.
- Kooman, P., Kolk, N., Luijk, van, F., Muijen, van, J. (2000). Boven het maaiveld, Uitgeverij Nieuwezijds, Amsterdam, 195 pag.
- F. (2004). Zin en onzin van competentiegericht opleiden, In: 'Velon, Tijdschrift voor Lerarenopleiders', eerste uitgave, pag. 13-23
- Kuijpers, M. (2005). Competenties voor de moderne loopbaan en loopbaansucces, uit Tijdschrift voor HRM, Competentiemanagement, de hype voorbij?, Kluwer, 8ste jaargang, zomer 2005/special, pag. 85-95
- KUL (2006). Het proces werkt, generatieve interventies als relationele praktijken. Workshop ter gelegenheid van het emeritaat van Prof. Dr. René Bouwen, Leuven.
- Kurz, R. & Bartram, D. (2002). Competency and individual performance: Modelling the world of work. In 'I.T. Robertson, M. Callinan & D. Bartram (Eds.), 'Organisational effectiveness: The role of psychology' (pp 227-258).', Chichester, UK: Wiley.
- Labruffe, A. (2005). Management des compétences, Construire votre référentiel, Afnor, 200 pag.
- Lambrechts, F., Grieten, S., Bouwen, R., Corthouts, F. (2009). Process consultation revisited: taking a 'relational practice' perspective. Journal of Applied Behavioral Science, 45, I, 39-58
- Landy, F.J. & Compton, J.M. (2007). Work in the 21st Century. An introduction to industrial and organizational psychology. Malden, Blackwell.
- Laperre, I. & Audenaert, M. (2007). Competentiemanagement met kansengroepen, Garant-Uitgevers nv, Antwerpen-Apeldoorn, 182 pag.
- Latham, G., Almost, J., Mann, S. & Moore, C. (2005). New developments in performance management, In: Organisational Dynamics', 34(1), pag. 77-87.
- Lee, J.S.Y. & Akhtar, S. (1996). Determinants of employee willingness to use feedback for performance improvement:

- cultural and organizational interpretations. In: 'The International Journal of Human Resource Management', vol. 7, nr. 4, pag. 878-890.
- Lewis, R.E., & Heckman, R.J. (2006). Talent management: A critical review, In: 'Human Resource Management Review', 16, pag. 139-154
- Lievegoed, B. (2004). De levensloop van de mens, Lemiscaat, Rotterdam, 1976, 19de druk, 2004, 204 pag.
- Lievens, F. (2001a). Assessor training strategies and their effects on accuracy, interrater reliability, and discriminant validity. In: 'Journal of Applied Psychology', 86, pag. 255-264.
- Lievens, F. (2002a). An examination of the accuracy of slogans related to assessment centres. In: 'Personnel Review', 31, pag. 86-102.
- Lievens, F. (1998). Factors which improve the construct validity of assessment centers: a review, In: 'International Journal of Selection and Assessment', 6 (3), pag. 141-152.
- Lievens, F. (2002b). Trying to understand the different pieces of the construct validity puzzle of assessment centers: an examination of assessor and assessee effects, In 'Journal of Applied Psychology', 87 (4), pag. 675-686.
- Lievens, F. (2007). Assessment centers: a tail about dimensions, exercises and dancing bears, European Journal of Work and organizational Psychology.
- Lievens, F. (2004). De voorspellende validiteit van selectietechnieken: bedenkingen vanuit de ivoren toren. In HRM-Net.
- Lievens, F. (2006). De voorspellende validiteit van selectietechnieken: bedenkingen vanuit de ivoren toren. www.hrmblogs.net, 9 p.
- Lievens, F. (1997). De assessment center methode: Theorie, praktijk en onderzoek, In: 'Theoretische en Toegepaste Psychologie', nr.7.
- Lievens, F. & Conway, J.M. (2001). Dimension and exercise variance in assessment center scores: a large-scale evaluation of multitrait-multimethod studies. In 'Journal of Applied Psychology', vol. 86, nr.6, pag. 1202-1222.
- Lievens, F. en Goemaere, H. (1999). A different look at assessment centers: Views of assessment center users, In: 'International journal of selection and assessment', Vol.7, nr.4, blz.215-219.
- Lievens, F. & Klimoski, R.J. (2001). Understanding the assessment center process: Where are we now? In 'Cooper, C.L. en Robertson, I.T., (Eds.), Understanding the assesement center process: where are we now?' 'International Review of Industrial and Organizational Psychology, vol. 16, nr. 2, pag. 245-286.
- Lievens, F. & Sanchez, J. (2007). Can training improve the quality of inferences made by raters in competence modeling? A quasi-experiment. In 'Journal of Applied Psychology', Vol. 92, nr 3, 812-819.
- Lievens, F. & Schollaert, E. (2008). Naar een nieuwe generatie assessment: een open boek over situationele tests, Uitgeverij Nelissen, Barneveld.
- Lievens, F. & Seegers, J. (1997). Het verhogen van de begripsvaliditeit van Assessment Centers. De psycholoog, april 1997.
- Lievens, F. & Thornton, G. C. III (2005). Assessment centers: recent developments in practice and research. In A. Evers, O. Smit-Voskuil, & N. Anderson (Eds.) Handbook of Selection (pp. 243-264). Blackwell Publishing.
- Limbourg, M. (1997). Competenties: HR-hefboom om ondernemingsstrategie te realiseren. In: 'Personeel & Organisatie', augustus 1997, Ced-Samsom.
- Locke, E.A. (1968). Toward a theory of task motivation and incentives. In: 'Organizational Behavior and Human Performance', 3, 157-189.

- Lopez, S.J. & Snyder, C.R. eds (2006). *Positive Logical Assessment, a handbook of models and measures*, American Psychological Association, Washington DC.
- Lopez, S.J. & Snyder, C.R. (2003). *Positive Psychological assessment, A handbook of models and measures*, American Psychological association, London, 495 pag.
- Louis, R. & Heckman, R. (2006). Talentmanagement: A critical review, in *Human Resources Management Review*, 16, pag 139-154.
- Louis, S. Passmore, J. & Cantore, S. (2008). *Appreciative Inquiry for change management: using AI to facilitate organizational development*, London & Philadelphia.
- Lovallo, D. & Kahneman, D. (2003). Deluded by success: How optimism undermines executives' decisions. In: 'Harvard Business Review', 51(6), pag. 56-63.
- Lowe, R. (1990). Re-imagining family therapy: choosing the metafores we live by. *Australian and New Zealand Journal of family therapy*, 11, pag. 1-9.
- Luijten, J. & Verlinde, V. (2002). *Op weg naar excellentie: Zingeving als sleutel tot resultaatgericht veranderen*, doctoraal proefschrift, Universiteit van Tilburg.
- Luthans, F. & Youssef, C.M. (2007). Emerging Positive Organizational Behavior, In: 'Journal of Management', 33, pag. 321.
- Macan, T.H. e.a. (1994). The effects of applicants' reactions to cognitive ability tests and an assessment center, In: 'Personnel Psychology', vol.47, nr.4, blz.715-738.
- Masselink, R., van den Nieuwenhof, R., de Jong, J.C. e.a. (Eds) (2008). *Appreciative inquiry als relationele praktijk*. In: 'Waarderend Organiseren. Appreciative Inquiry: co-creatie van duurzame verandering', Gelling Publishing.
- McCall, M.W., Lombardo, M.M. & Morrison, A.M. (1988). *The lessons of experience: How successful executives develop on the job*. Lexington, MA, Lexington Books.
- McClelland, D.C. (1973). Testing for competence rather than for 'intelligence'. In: 'American Psychologist', 28, 1-14.
- McClelland, D.C. (1978). *Guide to behavioural event interviewing*, Boston: McBer.
- McLagan, P. (2004). *The mind of a professional*. Lezing tijdens ASTD-congres, Washington.
- Meehl, P.E. (1954). *Clinical versus statistical prediction*. Minneapolis. University of Minnesota Press.
- Meijer, F., e.a. (2002). *Competent in context*, Uitgeverij Lemma BV, Utrecht.
- Meulemans, F., Migom, V., Ruysen, M.-L., van Eekeren, J. (2009). *Effectiviteit van competentie management bij de implementatie van een strategisch HR-beleid. Een kritische praktijkstudie in de openbare en private sector*, eindwerk Personeelsmanagement, mei 2009, UAMS.
- Minton, A. (2006). *Business week european fifty research survey*, Critical Eye, Europe.
- Morgeson, F. et al (2007). Reconsidering the use of personality tests in personnel selection contexts. In 'Personal Psychology', 60, 683-729.
- Moser, K., Schuler, H. & Funke, U. (1999). The moderating effect of raters' opportunities to observe ratees' job performance on the validity of an assessment centre. In: 'International Journal of Selection and Assessment', 7 (3), pag. 133-141.
- Mulder, M. (2001). *Competentieontwikkeling in organisaties, perspectieven en praktijk*, Elsevier bedrijfsinformatie bv, 319 pag.
- Mulder, M. (1998). Het begrip competenties. Enkele achtergronden en invullingen, In: 'Opleiding & Ontwikkeling', oktober

- 1998, pag. 5-9
- Mulder, M. (1999). Competentiegericht opleiden. In: 'Opleiding en ontwikkeling', 11.
- Mulder, M., e.a. (2003). Competentiegericht beroepsonderwijs, Gediplomeerd, maar ook bekwaam?, Wolters-Noordhoff BV, Houten, 326 pag.
- Murphy, K.R. & Cleveland, J.N. (1995). Understanding performance appraisal: Social, organizational and goal-based perspectives. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Nathan, B., Mohrman, A. & Milliman, J. (1991). Interpersonal relations as a context for the effects of appraisal interviews on performance and satisfaction: a longitudinal study, In: 'Academy of Management Journal', 34(2), pag. 352-369.
- Nonaka, I. en Takeuchi, H. (1995). The knowledge creating company. How Japanese firms create the dynamics of innovation. Oxford University Press, New York.
- Odell, M. (2002). Beyond the box. An innovative habitat for humanity paradigm for participatory planning, monitoring and evaluation - measuring and increasing program impacts with Appreciative Inquiry, Americus, Ga.: Habitat for Humanity International.
- Ofman, D., Ir. (1996). Bezieling en kwaliteit in organisaties, Servire Uitgevers BV, Utrecht, 206 pag.
- Orpen, C. & King, G. (1989). Effects of superiors' feedback, credibility and expertise on subordinates' reactions: an experimental study, In: 'Psychological reports', 64, pag. 645-664.
- Paauwe, J. & Farndale, E. (2008). De HR-functie in internationale ondernemingen: de bijdrage aan een high performance theorie, onderdeel van de oratie van Jaap Paauwe bij het aanvaarden van de leerstoel Organisatie en Personeel aan de Universiteit van Tilburg, 10 pag.
- Paauwe, J. (2004). HRM and performance: achieving long term viability, Oxford University Press.
- Panasonic (2007). Presentatie over implementatie van competentie management op het Franstalige competentie management congres, Brussel.
- Pink, D.H. (2005, 2006). Een compleet nieuw brein. Waarom de rechterhelft van ons brein ons succesvoller maakt, Nederlandse vertaling: Uitgeverij Business Contact (2009), 224 pag.
- Pulakos, E.D., Schmitt, N. (1996). An Evaluation of Two Strategies for Reducing Adverse Impact and Their Effects on Criterion-Related Validity, In: 'Human Performance', vol.9, nr.3, blz.241-258.
- Quintessence Consulting (2001). Statistische analyse op de resultaten van 4000 individuele Assessment Centers: Blijft het competentie model overeind? Niet-gepubliceerd intern onderzoeksverslag.
- Riekers, R. & Loyens, S. (2005). Studenten en constructivisme: gaat dat wel samen?. In: 'Opleiding en Ontwikkeling', 06/2005, pag. 40-44.
- Right, B.A. & Fletcher, B.L. (1982). Uncovering hidden resources: a challenge in assessment. In: 'Professional Psychology', 13, 229-235.
- Rijsman, J. (2002). De academische meetlat, artikel in Univers, weekblad van de UVT (Universiteit van Tilburg).
- Rijsman, J. (1997). Social comparison as social construction: theory and illustration, Tilburg.
- Rijsman, J. (1995). Sociale factoren bij leren. In: Kremers e.a. (editors) onderwijskundig lexicon. Edition 2, Alphen-aan-de-Rijn, Brussel, Samson.
- Rijsman, J. (2007). Gesprek op de Universiteit van Tilburg.
- Rijsman, J. (2002). On the psychological foundation of the motivational asymmetry of losses and gains, unpublished paper, University of Tilburg.

- Rijsman, J. (1983). The Dynamics of Social Competition in Personal and Categorical Comparison Situations, In: Moscovici, S. & Doise, W. 'Current Issues in European Social Psychology', Cambridge, pag. 279-312.
- Rijsman, J. (1979). Over het sociaalpsychologisch eigenbelang van mensen in economische situaties, In: 'Sociale Wetenschappen', 4, pag. 285-302.
- Rijsman, J. (1997). Social diversity: A social psychosocial analyses and some implications for groups and organisations, In: 'EJWOR/2': pag. 139-152.
- Rijsman, J. (2009). Gesprek op de Universiteit van Tilburg.
- Rijsman, J.B. (1991). Group characteristics and individual behavior. In: 'P. Drenth, H.Thierry, P. Willems & C. de Wolf (Eds.), Handbook of work and organizational psychology. New York: Wiley.
- Rijsman, J. & Stroebe, W. (1989). Controversies in the social explanation of psychological behavior, In: 'European Journal of Social Psychology', pag. 390-490.
- Rober, P. (1997). Nieuwe metaforen voor de gezinstherapie: van de cybernetica tot het narratieve paradigma, In: L. Migerode & P. Rober (Red.), 'Conversaties en verhalen, Op zoek naar een nieuwe taal voor de gezinstherapie', Leuven: Garant, pag. 15 tot 42.
- Rogers, P. & Fraser, D. (2003). Appreciating Appreciative Inquiry, in: 'New directions for evaluation', 100, winter 2003, Wiley Periodicals Inc., pag. 75-83.
- Rosenthal, R. (1987). Pygmalion effects: Existence, magnitude and social importance: A reply to Wineburg. In: 'Educational Researcher', 16(9), pag. 37-40.
- Ryan, A.M., Horvath, M & Kriska, D.S. (2005). The role of recruiting source informativeness and organizational perceptions in decisions to apply. In: 'International Journal of Selection and Assessment', 13 (4), pag. 235-249.
- Rynes S.L., Colbert, A.E. en Brown, K.G. (2002). HR Professionals' beliefs about effective human resource practices: correspondence between research and practice, In: 'Human Resource Management', vol.41, nr.2, pag.149-174.
- Sackett, P.R. & Dreher, G.F. (1982). Constructs and assessment center dimensions: Some troubling empirical findings. In: 'Journal of Applied Psychology', 67, pag. 401-410.
- Sackett, P.R. & Lievens, F. (2008). Personnel Selection, In: 'The Annual Review of Psychology', 59, pag. 16.1-16.32.
- Sackett, P.R. & Tuzinski, K. (2001). The role of dimensions and exercises in assessment center judgements. In 'M. London (Ed.), How people evaluate others in organizations' (pp 111-129).Mahaw, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc..
- Sackett, P.R. & Wilson, N.A. (1982). Factors affecting consensus, judgement process in managerial assessment centers. In: 'Journal of Applied Psychology', 65, 10-17.
- SAM (1973). The Assessment Center Technique, In: 'Advanced management Journal', vol.38, nr.4, pag.26-27.
- Sandberg, J. (2000). Understanding human competence at work: An interpretative approach. In: 'Academy of Management Journal', 43, 9-25.
- Schaufeli B.W. & Bakker A.B. Bevlogenheid: een begrip gemeten, in Gedrag en organisatie, 2004-17, nr 2, p.89-112.
- Schein, E.H. (2002). Loopbaan-ankers. Ontdek je werkelijke waarden, Uitgeverij Nieuwezijds, Amsterdam, 124 pag.
- Schinkel, S., Van Dierendonck, D., Anderson, N. (2004). The impact of selection encounters on applicants: An experimental study into feedback effects after a negative selection decision. In: 'International Journal of selection and assessment, vol. 12, nr. 1/2, pag 197-205.
- Schleicher, D.J. e.a. (2006). So you didn't get the job... now what do you think? Examining opportunity-to-perform fairness perceptions, In: 'Personnel psychology', vol. 59, nr.3, pag.559-590

- Schmidt, F.L. & Hunter, J.E. (1998). The validity and utility of selection methods in personnel psychology: Practical and theoretical implications of 85 years of research findings, In: 'Psychological Bulletin', 124, 2, pag. 262-274.
- Schmit, J. & Strobbe, I. (2001). Resultaatgericht competentiemanagement, Iedereen kan bijzonder competent zijn, Uitgeverij Nelissen, Soest, 156 pag.
- Schmitt, N., Noe, R. & Meritt, R. (1984). Validity of assessment center ratings for the prediction of performance ratings and school climate of school administrators, In: 'Journal of Applied Psychology', 69(2), pag. 207-213.
- Schneider, J.R. & Schmitt, N. (1992). An exercise design approach to understanding assessment center dimension and exercise constructs. Journal of Applied Psychology, 77, 32-41.
- Schoemaker, M. (2008). Talentmanagement. Seminarie over leiderschapontwikkeling, Nyenrode Business Universiteit, mei 2008.
- Schoemaker, M. (2005). Talent, competentie en prestatie: een complexe driehoeksverhouding, in: 'Opleiding en Ontwikkeling', mei 2005, pag. 29-31.
- Schuijt, L. (1999). De kracht van bezieling, Drijfveren van individuen en organisaties, Scriptum, 240 pag.
- Seegers, J. (2006). Competentiemanagement: een vorm van prestatiebeoordeling?, uit Tijdschrift voor HRM, Competentiemanagement, Kluwer, 9de jaargang, winter 2006, pag. 38-41
- Seegers, J. (2006). Assessment centers: fundament voor HRM. De basis voor competentiemanagement en performance improvement, Alphen aan den Rijn, Kluwer, 226 pag.
- Seibert, S.E. & Kraimer, M.L. (2001). The five-factor model of personality and career success. In: 'Journal of Vocational Behavior', 58, pag. 1-21.
- Seligman, M.E.P. (1998). Optimism: the difference it makes. In 'Science & Spirit', 9, 6 en 19.
- Seligman, M.E.P. (2002). Authentic happiness, New York: Free Press.
- Seligman, M.E.P. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: an introduction. In: 'American Psychologist', 55 (1), pag. 5-14.
- Sels, L. (2002). Competenties en beloning. In: ACV Vakvereniging, p.14, oktober 2002.
- Sels, L. en Winne, De, S. (2005). HRM in breedbeeld, Een toetsing van retoriek aan realiteit, Uitgeverij Acco Leuven, 233 pag.
- Seynaeve, K. (2006). Praktijkgids competentieontwikkeling, Acco, Leuven, 123 pag.
- Shotland, A., Alliger, G.M. & Sales, T. (1998). Face validity in the context of personnel selection: a multimedia approach. In: 'International Journal of Assessment and Selection', 6 (2), pag. 124-130.
- Simons, P.R.J. (2000). Competentieontwikkeling: van behaviorisme en cognitivisme naar sociaal-constructivisme: epiloog. Opleiding en Ontwikkeling, 12, 41-46.
- Simons, P.R.J. (1999). Competentiegerichte leeromgevingen in organisaties en hoger beroepsonderwijs. In K. Schlusmans, R. Slotman, C. Nagtegaal & G. Kinkhorst (Red.), Competentiegerichte leeromgeving (pp. 31 - 45). Heerlen: Open Universiteit.
- Sitskoorn, M. (2006). Het maakbare brein, gebruik je hersens en word wie je wilt zijn, Uitgeverij Bert Bakker, Amsterdam, 216 pag.
- Skinner, B.F. (1971). Beyond freedom and dignity, New York.
- Snowman, J. & Biehler, R. (2003). Psychology applied to teaching. Boston/New York: Houghton M. Company.
- Snyder, C.R. & Lopez, S.J. (eds) (2002). The handbook of positive psychology. New York: Oxford University Press.

- Somberg P. (2004). Hoe ontwikkel ik mijn competenties?, Werkboek voor talent, Academic Service, Den Haag, 118 pag.
- Spencer, L.M. & Spencer, S.M. (1993). Competence at work, New York: Wiley.
- Spencer, L.M., McClelland, D.C. & Spencer, S.M. (1992). Competency assessment methods: History and state of the art. London: Hay/McBer Research Press.
- Sprenger, C.C. (2005). Sociaal-constructivisme: een verbindend kader. In: 'Opleiding en Ontwikkeling', 06/2005, pag. 11-15.
- Srivastva, S. & Cooperrider, D. (1992). Organizational Wisdom and Executive Courage, San Fransisco: Jossey-Bass Inc..
- Srivastva, S. & Fry, R.E. & Assoc. (1992). Executive and Organizational Continuity, San Fransisco: Jossey-Bass.
- Steyaert, C. & Van Looy, B. (Eds) (2009). Relational Practices, In: 'Relational Practices', Liber & Copenhagen Business School (in press).
- Steyaert, C., Bouwen, R. & van Looy, B., (1996). Conversational Construction of new meaning configurations in organizational innovation: A Generative Approach, In: 'EJWOR/1', pag. 67-89.
- Swanborn, P. (1991). Methoden van sociaal-wetenschappelijk onderzoek. Boom Uitgevers, Den Haag.
- Sydänmaanlakka, P. (2003). De intelligente organisatie, De integratie van prestatie-, kennis- en competentie management, Thema, Zaltbommel, 232 pag.
- Taylor, M. & Giannantonio, C. (1993). Forming, adapting and terminating the employment relationship - a review of the literature from individual organizational and interactionist perspectives, In: 'Journal of Management', 19(2), pag. 461-515.
- Tett, R.P., Jackson, D.N. & Rothstein, M.G. (1991). Personality measures as predictors of job performance: A meta-analytic review, In 'Personnel Psychology', 44, pag. 703-742.
- Tett, R.P., Guterman, H.A., Bleier, A. & Murphy, P.J. (2000). Development and content validation of a 'hyperdimensional' taxonomy of managerial competence. In: 'Human Performance', 13, 205-251.
- Thatchenkery, T. & Metzker, C. (2006). Appreciative Intelligence, San Francisco: Berrett-Koehler.
- Thierry, H. Prof. Dr. (2002). Beter belonen in organisaties, Koninklijke Van Gorcum BV, Assen, 155 pag.
- Thijssen, J. (1998). Hindernissen voor competentie management, In: 'Opleiding & Ontwikkeling', oktober 1998, pag. 17-23
- Thijssen, J.G.L. & Lankhuijzen, E.S.K. (2000). Competentie management en employability strategie. In: F. Glastra & F. Meyers (Red.): Een leven lang leren. Den Haag, Elsevier Bedrijfsinformatie, p. 125-152
- Thijssen, J.G.L. & Lankhuijzen, E.S.K. (2000). Competentie management en employability-strategie: een kader voor beleidskeuzes. In: 'F. Glastra en F. Meijers (Ed.), Een leven lang leren?', pag. 125-152. 's Gravenhage: Elsevier Bedrijfsinformatie B.V.
- Thornton, G.C. & Byham, W.C. (1982). Assessment centers and managerial performance. New York: Academic Press.
- Thornton III, G.C. en Rupp, D.E. (2006). Assessment center in human resource management, Strategies for prediction, diagnosis and development, Mahwah; Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Thornton, G.C. III en Morris, D.M. (2001). The application of assessment center technology to the evaluation of personnel records, In: 'Public Personnel Management', vol.30, nr.1, pag.55-66.
- Tjepkema, S. & Verheijen, L. (2005). Ontwikkeling vanuit talent: een krachtig perspectief voor persoonlijke groei. In 'Gids voor personeelsmanagement', mei 2005.
- Tractebel (2007). Presentatie over implementatie van competentie management op het Franstalige competentie management congres, Brussel.

- Valcke, M. (2007). *Onderwijskunde als ontwerpwetenschap. Een inleiding voor ontwikkelaars van instructie en voor toekomstige leerkrachten*. Gent, Academia Press, XIII + 556 p.
- van Beersch, W. (2003). *Performance management in de praktijk. Een ontwikkelingsgerichte benadering*. Zalt Bommel, thema.
- van Beersch, W. (2005). *Performance management, competentiemanagement en talentmanagement: drie kanten van 1 medaille?*, in: 'Opleiding en Ontwikkeling', mei 2005, pag. 26-28.
- Van Beirendonck, L. (2006). *Competentiemanagement: een kwestie van een zinvolle dialoog*, uit Tijdschrift voor HRM, Competentiemanagement, Kluwer, 9de jaargang, winter 2006, pag. 35-37
- Van Beirendonck, L. (2005). *Competenties voeren terecht het hoge woord*, uit Tijdschrift voor HRM, Competentiemanagement, de hype voorbij?, Kluwer, 8ste jaargang, zomer 2005/special, pag. 23-25
- Van Beirendonck, L. (1995). *Trainability of skills*, in Mac Bolton (Ed.), *Assessment & Development in Europe*, London: Mc Graw Hill, pag. 81-98; pag. 118-128.
- Van Beirendonck, L. (1998a). *Nuovi trend nell'assessment center: l'organizzazione simulata*, in *Performance Improvement*, Etas Libri, pag. 134-142, Milano
- Van Beirendonck, L. (1998b). *Beoordelen en ontwikkelen van competenties: assessment center, development center en aanverwante technieken*, Acco, Leuven, 192 pag.
- Van Beirendonck, L. (2001). *Competentiemanagement: The essence is human competence*, Acco, Leuven, 198 pag.
- Van Beirendonck, L. (2003a). *Assessment van competenties in HRM in perspectief*, Ced-samsom, pag. 269, 323 pag.
- Van Beirendonck, L. (2003b). *Competentiemanagement in HRM in perspectief*, Ced-samsom, pag 343-441.
- Van Beirendonck, L. (2003c). *Hoe overleef ik een assessment center? 49 praktische vragen en antwoorden*, HR-Square-3MI, 87 pag.
- Van Beirendonck, L. (2004). *Iedereen competent: handleiding voor competentiemanagement dat werkt*, Lannoo Campus, 208 pag.
- Van Beirendonck, L. (2006). *Tous compétents! Le management des compétences dans l'entreprise*, De Boeck & Larcier s.a., 170 pag.
- Van Beirendonck, L. (2007). *Hoera, ik neem deel aan een assessment center! 49 praktische vragen en antwoorden*, Brillant Editions, 96 pag.
- Van Beirendonck, L. (2005). *Competenties in het onderwijs*, In: 'Management Jaarboek 2005', Vlaamse Management Associatie.
- Van Beirendonck, L. (2008). *25 jaar assessment centers in België*, in Tijdschrift voor HRM, Kluwer
- Van Beirendonck, L. (2009). *Iedereen competent: handleiding voor competentiemanagement*, Lannoo Campus, Leuven, 240 p.
- van de Ven, C. (2005). *Geen POP maar TOP*, in: 'Opleiding en ontwikkeling', 4/2005, pag. 11-15.
- Van der Burg, L. (2006). *Doe waar je goed in bent. Iedereen deugt, maar waarvoor?*, Pearson Education Uitgeverij BV, 166 pag.
- van der Haar, D. (2002). *A positive change, a social constructionist inquiry into the possibilities to evaluate appreciative inquiry*, doctoraal proefschrift, Tilburg.
- Van der Heijden, H., ed. (1999). *Competentiemanagement: van belofte naar verzilvering*. De venter, Kluwer.
- van der Klink, M. (2005). *Competentie: een populair maar 'fuzzy' begrip*, uit Tijdschrift voor HRM, Competentiemanagement

- ment, de hype voorbij?, Kluwer, 8ste jaargang, zomer 2005/special, pag. 7-22
- Van der Maesen De Sombreff, P. (2003).** Overbenutting van persoonlijkheidsvragenlijsten bij competentie management. In: www.vandermaesen.nl/upload/files/Overbenutting
- van der Sluis, L. (2008).** Talent Management in Strategisch Perspectief, Inaugurale rede in verkorte vorm uitgesproken bij de aanvaarding van het ambt van Hoogleraar Strategisch Talent Management, Nyenrode Business Universiteit, oktober 2008, 55 pag.
- van der Sluis, L. (2008).** Strategisch talentmanagement, seminarie d.d. 25 november 2008, Nyenrode Business Universiteit.
- van Dongen, T. (2003).** Competentiemanagement. En dan? Een mensgerichte visie op competentie management, Thema, 207 pag.
- van Dongen, T. & Rietman, J.H. (2009).** Gras groeit sneller door eraan te trekken! Ontwikkel de competenties van je medewerkers. Thema, Zaltbommel, 156 pag.
- Van Merriënboer, J.J.G., Seel, N.M., & Kirschner, P.A. (2002).** Mental models as a new foundation for instructional design. *Educational Technology*, 17(2), 60-66.
- van Oudenhoven, J.P. (1999).** Sociale vaardigheden voor leidinggevend, Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Van Oudtshoorn, M. (1974).** Assessment centers, In: 'Industrial and commercial training', vol.6, nr.10, pag.464-469.
- van Sluijs, E. & Kluytmans, F. (1996).** Management van competenties. In: 'M&O', 50 (no 3, mei-juni), 1996, 200-220.
- Vancouver, J., Thompson, C. & Williams, A. (2001).** The changing signs in the relationship between self-efficacy, personal goals, and performance, In: 'Journal of Applied Psychology', 86, pag. 605-620.
- Vandermeulen, F. en Hondeghem, A. (2000).** Perspectieven voor Human Resource Management in de Vlaamse overheid, die Keure.
- Vanhoren, I. (2002).** Nut en haalbaarheid van EVC, ook in het bedrijfsleven, uit Klare kijk op competentie management, bijlage bij De gids op maatschappelijk gebied, Garant-Uitgevers nv, Antwerpen, 62 pag.
- Venderbosch, F. & Van den Broek (2003).** Competentiemanagement hype of blijver?, Onderzoek in het kader van een opleiding Personeelswetenschappen aan de Universiteit van Tilburg in samenwerking met Van den Broek & Partners en het Studiecentrum voor Bedrijf en Overheid (SB0), www.pwnet.nl/.
- Vernhout, A. (2004).** Strategisch werken met competenties, Theorie en praktijk van het competentiedenken, Uitgeverij Nelissen, Soest, 168 pag.
- Vervaecke, F. (1993).** De effectiviteit en de predictieve validiteit van assessment centers voor ploegbazen bij General Motors te Antwerpen. Niet gepubliceerde uitgave, KUL.
- Vinke, R. (2003).** De zeven zwarte gaten van competentie management, Gids voor personeelsmanagement, 7 Kluwer.
- Visser, C. (2001).** Succesvol verandermanagement door Appreciative Inquiry. Afscheid van probleemgerichte interventies? M@n@gement, rubriek Verandermanagement, p. 1-7 (www.managementsite.net/contents/articles/275/295.asp)
- Visser, C. (2005).** Doen wat werkt, Oplossingsgericht werken in organisaties, Kluwer, Alphen aan den Rijn, 146 pag.
- Visser, M., Mulder, M. & Geelen, F. (1998).** Kerncompetenties en opleidingsbeleid in de praktijk, In: 'Opleiding & Ontwikkeling', pag. 11-15, oktober 1998.
- Vloeberghs, D. (2004).** Human Resource Management: fundamentele en perspectieven, op weg naar een intelligente organisatie, Tiel, Daniël Vloeberghs & Uitgeverij Lannoo nv.
- Vloeberghs, D. & Berghman, L. (2003).** Towards an effectiveness model of Development Centres, In: 'Journal of Mana-

- gerial Psychology', 18:6(2003), pp 511-540.
- Von Glazersveld, E. (1988). The reluctance to change a way of thinking, the Irish journal of psychology, 9, pag 83-90.
- Vonk, J.P. (2006). Neem nooit competente mensen aan... en andere ideeën voor zinvol competentie management, Uitgeverij De gezonde balans, J.P.Vonk, Zwolle,
- Vroom, V.H. & Yetton, P.N. (1973). Leadership and decision making, Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh Press.
- Vroom, V.H. (1964). Work and motivation, New York: Wiley.
- Walton, R.E. (1985). From control to commitment in the workplace. In: 'Harvard Business Review', 63, 77-84.
- Watkins, J.M. & Mohr, B.J. (2001). Appreciative Inquiry: Change at the speed of imagination, San Francisco, Jossey-Bass/Pfeiffer.
- Watson, J.B. (1925). Behaviorism, 1925.
- Watzlawick, P, Beavin, J.H. & Jackson D. (1970). Pragmatische aspecten van de menselijke communicatie. Deventer, Van Sloghum Slaterus.
- Weick, K.E. (1979). The social psychology of organization (2nd. Ed.). Reading, MA: Addison-Wesley.
- Weick, K.E. (2006). The role of imagination in the organizing of knowledge, in: 'European Journal of Information Systems', Basingstoke, October 2006, Vol. 15, pag. 446.
- Weick, K.E. (2007). Drop your tools: On reconfiguring management education, in: 'Journal of Management Education', Thousand Oaks, February 2007, Vol. 31, pag. 5.
- Wernimont, P.F. & Campbell, J. (1968). Signs, samples and criteria. Journal of Applied Psychology, 52, pag. 372-376.
- Westerman, J.W. & Cyr, L.A. (2004). An integrative analysis of person-organization fit theories. In: 'International Journal of Selection and Assessment', 12 (3), pag. 252-261.
- White, R.T. (1992). Implications of recent research on learning for curriculum and assessment. Journal of curriculum studies, 24 (2), 153-164.
- White, R. (1959). Motivation reconsidered: the concept of competence. Psychological Review, LXVI, p. 297-333.
- White, Lloyd, Kennedy & Stewart (2004). An investigation of undergraduate students' feelings and attitudes towards group work and group assessment. Herdsa, 8 p.
- Wilson, B. (1995). Metaphors for instruction: Why we talk about learning environments. Educational Technology, September-October, 25-30.
- Withmore, J. (2002). Succesvol coachen. Baarn, Nelissen BV.
- Wittockx, H. (2007). Organiseren weerspiegeld in de natuur. Wat leren mensen over organiseren gedurende een Outdoor Appreciative Inquiry workshop?' Doctoraal Proefschrift, Universiteit van Tilburg.
- Woehr, D.J. & Arthur, W (2003). The construct-related validity of assessment center ratings: A review and meta-analysis of the role of methodological factors. In: 'Journal of Management', 29, pag. 231-258.
- Zeichner, K. & Wray, S. (2001). The teaching portfolio in U.S. Teacher education programs: What we know and what we need to know. Teaching and Teacher Education, 17, 613-621.